

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**INTERFACES ENTRE DESENHO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

ALINE CRISTINA DE CASTRO GARCIA LEITE

GOIÂNIA-GO  
2016

ALINE CRISTINA DE CASTRO GARCIA LEITE

**INTERFACES ENTRE DESENHO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Qualificação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo.

Linha de Pesquisa: Teorias e Processos Pedagógicos

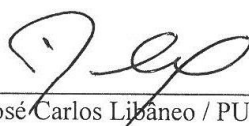
GOIÂNIA-GO  
2016

L533i	<p>Leite, Aline Cristina de Castro Garcia          Interfaces entre desenho e letramento na educação          Infantil [ manuscrito]: contribuições da teoria histórico-cultural/          Aline Cristina de Castro Garcia Leite.-- 2016.          83 f.; 30 cm</p> <p>Texto em português com resumo em inglês          Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade          Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto          Sensu em Educação, Goiânia, 2016          Inclui referências f.79-83</p> <p>1. Educação de crianças. 2. Desenho - Estudo e ensino          (Ensino fundamental). 3. Letramento . I.Libâneo, José          Carlos. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás.          III. Título.</p>
	CDU: 373.2(043)

**“INTERFACES ENTRE DESENHO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL”**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 04 de novembro de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás (Presidente)



---

Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás



Dra. Telma Aparecida Teles Martins Silveira / IFG

---

Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa / UFG (Suplente)

---

Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás (Suplente)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força, discernimento e amparo.

Ao meu, finalmente, orientador Professor José Carlos Libâneo, pelo carinho, respeito, incentivo, competência e acolhimento. Jamais esquecerei sua humildade, rigor e sabedoria.

À Isabela Vitória e à Marianna Garcia pela ajuda de suma importância na transcrição das entrevistas.

À Vânia pela prestatividade e carinho com meu filhote nos momentos de sufoco.

À amiga Patrícia pelo incentivo e vibrações positivas.

À Flavinha pelo engajamento e por quase ter cursado comigo o Mestrado devido ao seu entusiasmo e interesse por meus discursos.

À equipe de professores, funcionários e direção da Escola Atos por acreditarem e valorizarem a imprescindível formação continuada.

## DEDICATÓRIA

Ao meu amado filho Breno e a meu esposo Valmon pela paciência e compreensão pelos momentos em que estive ausente e pelas escolhas que tive que fazer para me dedicar aos estudos.

Aos meus pais, Edwarner e Maurelice e meus irmãos Jackelline, Matheus e Edwarner Junior.

Ao meu querido irmão Wallysgthon (in memoriam) por tanto acreditar e ressaltar meu potencial intelectual; sinto muito orgulho da grandeza do seu espírito fraterno.

À minha amiga inseparável Solange e às minhas queridas Risia e Marianna Garcia que sempre me apoiaram e torceram por minhas conquistas.

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente – 1990
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
UFG	Universidade Federal de Goiás
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as práticas e concepções de professores da Educação Infantil acerca da utilização do desenho como ferramenta de ensino e como forma de inserção das crianças no letramento. Teve como pressuposto a concepção de Educação Infantil como possibilitadora de acesso à criança aos conhecimentos sistematizados, contemplando as necessidades físicas, motoras, cognitivas, afetivas e emocionais da criança. Algumas questões deram origem à proposição desta pesquisa: Em que termos tem sido colocada a discussão da relevância das instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e estético das crianças? O desenho, como atividade utilizada na rotina destas instituições, tem sido pensado como potencializador do letramento e da inserção no universo letrado? Quais seriam as contribuições da teoria histórico-cultural em relação ao desenho e ao letramento? Em busca de respostas a essas questões, foi delineado um estudo visando uma aproximação sistemática à prática pedagógica no intuito de conhecer as concepções presentes e expressas por professores. Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Conhecer impressões de professores de Educação Infantil em exercício sobre como viam o papel do desenho nas práticas de ensino; b) Perceber como esses professores concebiam a ligação entre o desenho e o letramento; c) Indicar possibilidades de articulação pedagógica entre o desenho e o letramento visando o desenvolvimento pleno da criança, na perspectiva da teoria histórico-cultural. A pesquisa, de tipo qualitativa, utilizou a abordagem histórico-cultural. Foram utilizados como procedimentos de pesquisa: a) observação do trabalho de uma professora de uma Instituição pública de Educação Infantil com crianças entre quatro e cinco anos, em especial, na produção de desenhos e no trabalho com a linguagem escrita; b) entrevista com quatro professoras de Educação Infantil, uma delas atuando como coordenadora em uma segunda instituição de Educação Infantil. A entrevista com as professoras teve como objeto de investigação percepções delas acerca da utilização do desenho como atividade de ensino e forma de inserção das crianças no letramento. A pesquisa constatou que as professoras valorizam o desenho, realizam atividade com desenho mas, tendem a considerá-lo como treino de coordenação motora ou introdutório a noções matemáticas para o Ensino Fundamental. Foi apontada a relação com o letramento, mas não se verificou nas práticas das professoras e nos depoimentos formas de efetivação dessa relação. Foi ressaltado, na conclusão, a necessidade de reforço na formação continuada de professores.

**Palavras-chave:** educação infantil; desenho e letramento; teoria histórico-cultural



## ABSTRACT

This research had as objective to analyze the practices and conceptions of teachers of Child Education about the use of drawing as a teaching tool and as a way of insertion of children in literacy. It was assumed that the conception of Early Childhood Education as a facilitator of access to the child to systematized knowledge, contemplating the physical, motor, cognitive, affective and emotional needs of the child. Some questions gave rise to the proposition of this research: In what terms has the discussion of the relevance of the institutions of Early Childhood Education for the cognitive, affective, moral and aesthetic development of children been placed? Has drawing, as an activity used in the routine of these institutions, been thought of as a potentiator of literacy and insertion in the literate universe? What are the contributions of historical-cultural theory in relation to drawing and literacy? In search of answers to these questions, a study was designed aiming at a systematic approach to the pedagogical practice in order to know the conceptions present and expressed by teachers. The following specific objectives were established: a) To know the impressions of teachers of Early Childhood Education on how they saw the role of drawing in teaching practices; B) To understand how these teachers conceived the connection between drawing and literacy; C) Indicate possibilities of pedagogical articulation between drawing and literacy aiming at the full development of the child, in the perspective of historical-cultural theory. The qualitative research used the historical-cultural approach. The following research procedures were used: a) observation of the work of a teacher of a public institution of early childhood education with children between four and five years, especially in the production of drawings and work with written language; B) interview with four teachers of Early Childhood Education, one of them acting as coordinator in a second institution of Early Childhood Education. The interview with the teachers had as an object of investigation their perceptions about the use of the drawing as an activity of teaching and the way of insertion of the children in the literacy. The research found that the teachers value the drawing, perform activity with design but, tend to consider it as training of motor coordination or introductory to mathematical notions for Elementary School. It was pointed out the relationship with literacy, but it was not verified in the practices of the teachers and in the testimonies forms of effectiveness of this relation. It was emphasized, in conclusion, the need for reinforcement in the continued formation of teachers.

**Keywords:** child education; Drawing and literacy; Historical-cultural theory

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO, APRENDIZADO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>18</b>
1. A gênese do desenvolvimento humano e as mediações culturais.....	18
2. Linguagem e pensamento.....	24
3. Desenvolvimento e aprendizagem.....	27
4. Os espaços da Educação Infantil.....	29
4.1 Infância e Educação Infantil no contexto das pesquisas e das políticas e diretrizes nacionais.....	30
4.2 A contribuição dos pesquisadores.....	32
<b>CAPÍTULO II - O LETRAMENTO E O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL....</b>	<b>38</b>
1. Uma definição de letramento.....	38
2. O ensino-aprendizagem da linguagem escrita.....	40
3. O desenho nas propostas de ensino.....	45
3.1 O papel do desenho no desenvolvimento infantil.....	48
<b>CAPÍTULO III – DESENHO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS E AS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE DESENHO E LETRAMENTO.....</b>	<b>53</b>
1. Caracterização da pesquisa.....	53
1.1 Panorama das escolas pesquisadas.....	55
1.2 Caracterização profissional da professoras entrevistadas.....	56
2. A visão da professoras acerca do papel da Educação Infantil e do desenho e do letramento como integrantes das propostas pedagógicas para o desenvolvimento das crianças.....	57
CONCLUSÃO.....	73
BIBLIOGRAFIA.....	79

## INTRODUÇÃO

As questões que dizem respeito ao desenvolvimento infantil e ao papel da instituição de ensino para crianças pequenas inquietam diversos segmentos. Muitas indagações vêm sendo realizadas por diferentes instâncias, incluindo pais, professores e pesquisadores: Qual é o papel das instituições infantis? Uma vez que a criança frequenta um ambiente educativo, não é o momento de aprender a ler e a escrever? Qual é a idade adequada para esse domínio acontecer? Sob qual ou quais condições a leitura e a escritura devem ser trabalhadas? Não seria melhor brincar mais? No entanto, indaga-se se brincar não seria desperdício de tempo. Visto tais questionamentos, é necessário, então, discutir e revisitar a importância do desenho na Educação Infantil e sua relação com o sujeito para a construção do letramento.

Refletindo sobre essas problemáticas, que surgiram a partir de minha experiência profissional, o presente estudo foi se delineando e se constituindo, fazendo-me buscar novos horizontes e perspectivas. Assim, o Mestrado em Educação tornou-se mais que uma opção, veio a ser uma fonte de enriquecer meus conhecimentos e uma possível solução para as minhas inquietações. Minha história com os pequenos começou logo ao ingressar no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Goiás (UFG). Na época, em 1999, a matriz curricular da Faculdade de Educação da UFG não abrangia a Educação Infantil, apesar de essa etapa do ensino ter sido incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, como primeira etapa da educação básica, não houve modificação no currículo de formação até o ano em questão. Para dar sentido ao meu fazer pedagógico, portanto, busquei estudos complementares indicados, principalmente, pelas professoras da disciplina de Psicologia da Educação, por meio dos quais pude me aproximar dos estudos do pensador russo Lev S. Vigotski e da Teoria histórico-cultural.

Logo que me apropriei dos princípios da Pedagogia da Infância (ROCHA, 2001), que preconizava o brincar e a socialização como atividade principal das crianças da Educação Infantil, percebi que esse movimento pedagógico praticamente secundarizava as atividades envolvendo leitura e escrita. Esse fato provocou-me muitas dúvidas e conflitos em minha prática docente nos anos seguintes, pois percebia que as crianças poderiam vivenciar uma gama de aprendizagens que melhor potencializaria seus desenvolvimentos. Desse modo, o simples brincar e socializar tornavam-se limitados às necessidades que emergiam daquele ambiente de aprendizado. Aliado a isso, a falta de maiores aprofundamentos teóricos de minha parte gerou outras e novas incertezas que somente vieram a ser diminuídas no

Mestrado em Educação. Após um debruçar maior na teoria de Vigotski, fui percebendo que a criança é produto e produtora do meio que a cerca, além de ser participante ativa do processo ensino-aprendizagem. Não somente, pude ainda constatar que esse simples brincar, em que a criança não é colocada em uma atividade intencional de aprendizagem, não deve ser inserida apenas como prática principal nessa fase do desenvolvimento, mas deve ser proposto com ações intencionais, visando promover mudanças qualitativas em direção ao pensamento elaborado.

Visto que o desenho pode adquirir um aspecto de mera livre expressão do discente, sem uma maior reflexão pedagógica, ele deveria ser uma atividade mediada. Uma vez que o desenho passa a ter novos e diferentes sentidos, além da espontaneidade da criança, sua expressão não se torna mera decodificação, assumindo, agora, uma intersecção direta com o letramento.

Com essas novas perspectivas em voga, fui me tranquilizando e aprofundando em alguns estudos acerca da temática. Ao longo das leituras e da revisão de literatura, pude perceber que minhas inquietações eram as mesmas de muitos outros pesquisadores e colegas de trabalho, cada um buscando, a seu modo, compreender as bases de desenvolvimento da criança. Foi assim que me propus investigar teórica e praticamente as interfaces entre o desenho e letramento com crianças pequenas que estão cursando a Educação Infantil.

Ao constatar essa possibilidade de intersecção e com base em minha experiência profissional e os estudos no Mestrado, novas perguntas, de extrema relevância, surgiram: Qual é o papel do letramento nas séries iniciais? É adequado, do ponto de vista pedagógico, introduzir as crianças no domínio da leitura e da escrita? Como essas capacidades devem ser trabalhadas na Educação Infantil? O que caracteriza o trabalho pedagógico com letramento na Educação Infantil? Como o desenho pode contribuir para o letramento infantil?

Os questionamentos mencionados se entrelaçam, principalmente, quando me indagava sobre a relação do desenho no processo de aprendizagem da linguagem escrita, que, antes mesmo do Mestrado, eu já buscava explorar nas aulas. Hodiernamente, coloco essas questões como objeto de pesquisa para esta dissertação: como o desenho pode ser peça fundamental e facilitadora para a aquisição da linguagem escrita e, conseqüentemente, para o letramento infantil? Por perceber minha posição frente a tantas inquietações, decidi, como meu objeto de estudo, pesquisar as interfaces entre o desenho e o letramento, bem como as suas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, valendo-me, no entanto, da teoria histórico-cultural.

## O problema de pesquisa e os objetivos

A área da Educação Infantil (EI) se vê, constantemente, tomada por intensos debates acerca dos objetivos de uma instituição de ensino que se dedica a atender crianças de 0 a 5 anos. Talvez o foco principal desses debates esteja na polarização entre dois posicionamentos dicotômicos: um que defende uma escola infantil com atividades sistematizadas que articulam conhecimentos e características do desenvolvimento infantil; e outro que entende a educação infantil como vivência de experiências, especialmente as lúdicas e as voltadas para a socialização, sem que essas experiências se vinculem, necessariamente, às atividades que visam um saber mais sistematizado.

Ao analisar trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho 7 (Educação de Crianças de até 6 anos de idade) na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd) entre 1994 e 2003, Azevedo (2013) discute o binômio cuidar/educar na Educação Infantil e as propostas de superação das necessidades formativas dos professores que atuam na área. O primeiro problema verificado pela autora é quanto à falta de qualificação dos professores para atuar na Educação Infantil. De acordo com os registros, há desde professores que não concluíram o primeiro grau aos que possuem uma formação plena para a atuação na área em questão, no entanto, com falhas ou inadequações. A esse respeito, foi verificado que, além de não haver, no primeiro caso, uma formação específica para os que atuam na Educação Infantil, há um viés psicologizante que acaba gerando uma compreensão equivocada das teorias psicológicas sobre o desenvolvimento infantil, este ponto para ambos os problemas de qualificação docente apresentados. Nota-se, portanto, uma defasagem na compreensão dessa fase do ensino nos currículos de formação de professores e a falta de articulação, por parte dos docentes, entre teoria e prática.

Outra questão levantada por Azevedo (2013) relaciona-se à necessidade de compreender que as dimensões de cuidado e educação são indispensáveis na Educação Infantil. Essa dicotomia criada foi também responsável pela formação de dois tipos de professores dessa área: o primeiro é o que se dedica, quase que exclusivamente, a cuidar, limpar e alimentar crianças de até 3 anos; o outro tipo de docente trata-se daquele que desenvolve um trabalho educativo nos modelos escolares, voltando-se para as crianças entre 4 e 6 anos.

Percebe-se, todavia, que a principal necessidade na formação docente deve estar concentrada na construção de um profissional capaz de gerar um “atendimento que contemple as necessidades específicas de crianças de zero a seis anos, *bem como* seus processos de

constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas” (AZEVEDO, 2013, p. 106, grifo nosso).

Já para Arce (2007), a educação está passando por um processo de subjetivismo em que o conhecimento não mais orienta o fazer docente e, não obstante, sua transmissão acaba se tornando algo danoso. Vale lembrar que há um movimento anti-escolar, que visa distanciar a Educação Infantil do modelo escolar e a figura do professor como transmissor de conhecimentos para as crianças, e a Educação Infantil está inserida nele. Para denotar um ambiente negativo ao ato de ensinar presente na educação de crianças menores de seis anos, Arce (2007, p.28) faz uma análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI): “O discurso presente no RCNEI nos apresenta o inferno representado pela escola, em contraposição às instituições de Educação Infantil, céu”.

Ainda como discute a mesma autora, a criança tem o direito de ser ensinada e isso constitui-se em um direito inalienável da infância. Ao criticar o caráter *espontaneísta* dos Referenciais, ela busca defender um ensino para a Educação Infantil visando algo além de um atendimento meramente assistencialista, sugerindo, assim, que os professores organizem suas aulas tendo como base um conhecimento elaborado e não o conhecimento espontâneo; um saber sistematizado e não algo fragmentado; a cultura erudita e não a popular.

Pontua-se, visto o debate proposto por Arce (2007), que o ensino proposto na Educação Infantil deve ser contemplado por um trabalho intencional, com professores que dominem, de fato, os conteúdos a serem ministrados e tenham ciência de suas práticas docentes, isto é, que saibam diferenciar as diferentes metodologias, contemplando o respeito às características próprias da faixa etária. Não apenas se pautar nesse ponto, como também propiciar às crianças um real desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

As reflexões de Arce (2007), portanto, são importantes para problematizar os apontamentos levantados, e, não somente, as questões da escolarização da Educação Infantil. Por assim ser, nessa interface entre as autoras, entendo que a criança da Educação Infantil deve ser percebida como sujeito ativo na cultura na qual está inserida e dialoga. Ademais, ela necessita da mediação de adultos e outros pares para se apropriar das experiências humanas criadas e acumuladas ao longo da história. Essa apropriação pode e deve ser promovida pelas instituições de Educação Infantil, desde que preservadas as particularidades das crianças entre 0 e 5 anos de idade e que não desenvolva propostas preparatórias ou antecipatórias do Ensino Fundamental. Neste sentido, propusemo-nos a aprofundar os estudos acerca da intersecção entre desenho e letramento por acreditarmos que são duas aquisições de extrema relevância para o desenvolvimento da criança.

Para dar base crítico-teórica à pesquisa, autores como Vigotski (2007), (2009a), (2009b), Kato (1986), Smolka (2000), Smole (2003), Melo (2010), Kishimoto (2010) e Iavelberg (2013) discutem o desenvolvimento infantil a partir da articulação entre o brincar, o desenho e o posterior domínio da linguagem escrita. Embora existam divergências em relação ao caráter “escolar” ou não, a atenção às características da cultura infantil tem sido um denominador comum entre estudiosos da Educação Infantil. De todo modo, há um consenso da área na recusa de uma persistência de uma pedagogia transmissiva e de adesão à pedagogia participativa, que respeita os direitos e as características da infância.

O letramento, por sua vez, é uma necessidade iniludível do ser humano, caracterizada como requisito para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, uma vez que possibilita o desenvolvimento do pensamento elaborado e, visto isso, já pode ser iniciado na Educação Infantil por trazer um adendo ao processo de desenvolvimento da criança e não um avanço de etapa do ensino. Por sua vez, a expressão pictórica mostra-se presente na história da humanidade e na atualidade, exercendo as mais diferentes funções, inclusive nas diversas faixas etárias, basta observá-la nas brincadeiras de amarelinha infantis até a compreensão dos sinais de trânsito, entre outros.

A presença do desenho na vida dos seres humanos não é algo novo, sendo incontestável afirmar que ela faz parte da própria essência da constituição da sociedade. Ainda na época do homem primitivo percebeu-se a existência da habilidade pictórica como manifestação da inteligência. Smole (2000, p.47) aponta que há muitas relações passíveis de serem examinadas entre a capacidade de desenhar e as demais esferas do intelecto. Segundo a autora, “A própria história da escrita demonstra uma significativa relação com a competência pictórica. Basta lembrarmos que a escrita egípcia era basicamente pictográfica”.

Convivendo com profissionais que atuam na Educação Infantil de instituições diversas, é frequente ouvir relatos sobre baixas expectativas educativas quanto ao ensino ou a defesa de propostas *espontaneístas* ou estereotipadas utilizando o desenho como treino de habilidades e como procedimento visando diretamente a alfabetização. Isso ocorre porque há uma visão distorcida sobre a real necessidade dessa fase como componente do ensino escolar.

Em contraposição à tendência de se considerar a Educação Infantil como um simples preparo para as séries iniciais do Ensino Fundamental ou como uma tendência oposta a fim de garantir às crianças somente o acolhimento e a socialização, assume-se aqui a defesa de uma posição dentro da abordagem histórico-cultural. Entendemos que o ser humano se diferencia dos animais por ser capaz de desenvolver as funções mentais superiores, em que o

pensamento e a linguagem desenvolvem função essencial na compreensão do universo simbólico para a apropriação e transformação da cultura acumulada historicamente.

Tem-se, assim, como pressupostos deste estudo algumas premissas da teoria histórico-cultural as quais serão desenvolvidas com mais profundidade nos capítulos seguintes. Em primeiro lugar, a criança é concebida como sujeito cultural, isto é, produto e produtora de cultura, portanto, trata-se também de um sujeito histórico, rejeitando-se uma concepção de criança *aistórica*, passiva ou naturalizada. Nesse sentido, o conhecimento é construído historicamente, atendendo a necessidades contextualizadas, específicas e econômicas, e, por assim ser, adquire um caráter político. Contudo, ainda podendo ser superada quando não responde a questões que suscitam de seu tempo.

Em segundo lugar, entende-se que a ação do professor é fundamental, visto que o ensinar tem papel essencial para impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Para isso, o docente deve ser um observador atento e dedicado, um estudioso comprometido com o desenvolvimento integral da criança, logo, consciente das implicações de suas opções políticas e metodológicas.

Partindo dessas premissas, delineou-se um estudo visando uma aproximação sistemática à prática pedagógica com crianças de quatro a seis anos no intuito de conhecer tanto as concepções presentes nas produções acadêmico-científicas como também as expressas por professores que atuam na Educação Infantil. Algumas questões compuseram a pesquisa:

- Em que termos tem sido colocada a discussão da relevância das instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e estético das crianças?
- O desenho, como atividade muito utilizada na rotina destas instituições, tem sido pensado como potencializador do letramento e da inserção no universo letrado?
- Quais seriam as contribuições da teoria histórico-cultural em relação ao desenho e ao letramento?

Foi estabelecido, assim, como objetivo geral deste estudo: analisar as práticas e concepções de professores da Educação Infantil acerca da utilização do desenho como ferramenta de ensino e como forma de inserção das crianças no letramento.

E como objetivos específicos: a) Conhecer as impressões e considerações de professores de Educação Infantil, em exercício, sobre como veem o papel do desenho nas práticas de ensino; b) Perceber de que modo esses professores concebem a ligação entre o desenho e o letramento; c) Indicar possibilidades de articulação pedagógica entre o desenho e



o letramento, visando um desenvolvimento pleno da criança, com base na perspectiva da teoria histórico-cultural.

### **Descrição e metodologia da pesquisa**

A presente pesquisa teve como aporte teórico a teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski e seus seguidores, como já apontado, seu uso justifica-se pela necessidade de verificar a percepção de professores sobre como o desenho é parte integrante para o desenvolvimento da criança, tendo em vista os processos de ensino-aprendizagem ligados ao letramento e propondo reflexões que vão além do entendimento do desenho como livre expressão gráfica.

Foram utilizados como procedimentos de pesquisa: a) Observação do trabalho de uma professora de uma Instituição pública de Educação Infantil com crianças entre 4 e 5 anos, em especial na produção de desenhos e no trabalho com a linguagem escrita; b) Entrevista com cinco professoras de Educação Infantil, uma delas atuando como diretora, e outra como coordenadora. Destaca-se que a entrevista com as professoras teve como objeto de investigação suas percepções acerca da utilização do desenho como atividade de ensino e forma de inserção das crianças no letramento. Sobre o estudo de caso realizado, o capítulo III abarcará detalhadamente sobre os processos e métodos.

### **Organização dos capítulos**

Para delinear com clareza e objetividade a pesquisa, ela foi dividida em três capítulos em que, cada um, pretende discorrer sobre pontos essenciais dos questionamentos realizados. Visto isso, o capítulo I traz considerações quanto à posição de Vigotski sobre as características – especificamente humanas –, o desenvolvimento da criança, o aprendizado escolar, a linguagem, a mediação e a formação de conceitos. Nesta etapa do trabalho, visa-se delinear conceitos básicos da teoria histórico-cultural que darão sustentação à pesquisa e análise dos dados.

O segundo capítulo, por sua vez, expõe a especificidade do termo “letramento” e as bases iniciais de constituição da linguagem escrita pela criança da Educação Infantil. Especifica-se, também nesta etapa, a constituição do desenho como uma forma de representação pictórica daquilo que a criança já sabe sobre o mundo e a cultura e meio de influir em seu desenvolvimento. Desse modo, buscou-se compreender as possíveis relações

entre desenho e letramento visto que são essenciais ao desenvolvimento da capacidade da criança de entender e dar significado ao mundo à sua volta.

O capítulo III, por fim, buscou estabelecer as relações de intersecção entre desenho e letramento na/para a Educação Infantil. Para tanto, tomou-se como parâmetro, além do levantamento bibliográfico, a pesquisa de campo realizada em uma Instituição Municipal de Educação da cidade de Goiânia-Goiás e entrevistas com professoras de uma segunda escola do mesmo segmento. O foco, deste capítulo, foi perceber como são estabelecidas as relações entre desenho e letramento por parte das professoras.

# CAPÍTULO I

## EDUCAÇÃO, APRENDIZADO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O conteúdo deste capítulo apresenta os conceitos que consideramos básicos da teoria histórico-cultural, visto que os estudos envolvendo as características – especificamente humanas –, o desenvolvimento da criança, o aprendizado escolar, a linguagem, a mediação e a formação de conceitos em Vigotski serão referências principais para o desenvolvimento da pesquisa.

### **1. A gênese do desenvolvimento humano e as mediações culturais**

A teoria histórico-cultural, fundamentada no método e nos princípios do materialismo histórico-dialético, parte do pressuposto de que as características especificamente humanas, como atividade, consciência, inteligência, personalidade, não são dadas desde o nascimento, mas vão se formando social e historicamente. Trata-se de uma relação dialética, pois “ao mesmo tempo em que o indivíduo transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma a si mesmo” (REGO, 2013, p. 41).

Diferente dos animais, o ser humano é capaz de formar cultura e acumulá-la historicamente, ou seja, a relação que o homem estabelece com o mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. Não se trata, portanto, de uma relação passiva na qual o indivíduo apenas recebe os elementos que compõem o modo de agir dos demais. Sua estrutura biológica funciona juntamente com a social, possibilitando-lhe desenvolver as características da espécie humana. Neste processo, o homem não apenas desenvolve seus elementos constitutivos como também age reestruturando esses processos e, ao fazê-lo, modifica a si mesmo. Dada a complexidade das relações estabelecidas, Vigotski as explica a partir de uma estrutura básica estabelecida ao longo da evolução da espécie pertencente apenas à espécie humana: as funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem, tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (REGO, 2013, p. 41).

Para Vigotski, a criança não vem ao mundo com aptidões e capacidades tal como se apresentam na idade adulta, mas é no convívio social, nas condições materiais de vida e de educação que ela se desenvolve e se humaniza. Ou seja, o ser humano aprende a ser humano no convívio com outros seres humanos em um dado momento histórico, com a cultura à qual tem acesso e com os conhecimentos, habilidades, valores, que vai internalizando no processo de educação e ensino.

Acerca das abordagens psicológicas formuladas, Rego (2013 p. 27) especifica que, até por volta de 1920, elas voltavam-se às diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Tanto a psicologia soviética quanto a europeia e a americana, estavam divididas em duas tendências: a da ciência natural e a da ciência mental, ambas radicalmente antagônicas. O primeiro grupo baseava-se em pressupostos da filosofia empirista e via a psicologia como ciência natural que devia se deter à descrição das formas exteriores de comportamento, entendidas como habilidades mecanicamente constituídas. O segundo grupo, por sua vez, inspirava-se nos princípios da filosofia idealista e entendia a psicologia como ciência mental, acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, uma vez que era a manifestação do espírito.

Na busca da construção de uma teoria consistente acerca desses processos psicológicos tipicamente humanos e que avançasse em relação às teorias já existentes, Vigotski recorreu aos métodos e princípios do materialismo dialético. O pensador russo acreditava que assim não somente descreveria, mas também explicaria as funções psicológicas superiores:

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica (VIGOTSKI, 2007, p.62).

Ao lado de pesquisadores como Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979), Vigotski buscou estudar a gênese do desenvolvimento humano, em suas próprias palavras, “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VIGOTSKI, 2007, p.3).

Desse modo, depreende-se que Vigotski considerou a determinação social e histórica dos processos psíquicos superiores. Tais funções psicológicas superiores ou processos

mentais superiores, referem-se à capacidade do ser humano de pensar, expressar-se, planejar ações futuras, pensar em objetos ausentes ou até imaginar uma situação nunca vivida. Entre essas funções, estão o pensamento, a linguagem, a atenção, a memória, a imaginação, os quais ajudam o indivíduo a organizar sua mente e sua relação com o meio, portanto típicos da espécie humana. Elas se desenvolvem por meio de símbolos e signos que surgem nas interações sociais e culturais mediados pela linguagem, reconstituídos pela atividade psicológica dos indivíduos. Conforme Vigotski:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir, são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica “interiorizam-se”, tornando-se a base da fala interior. (VIGOTSKI, 2007, p.58).

Diferentemente dos animais, o ser humano evolui mentalmente e carrega consigo a cultura e a historicidade que lhe rodeia. No entanto, trata-se de um processo de reconstrução envolvendo a interação do organismo individual com o meio físico e social em que vive. Vigotski (2007, p.10) afirma que o estudo do desenvolvimento do uso de signos era realizado como um exemplo do intelecto puro e não como produto da história do desenvolvimento da criança:

[...] Vários autores localizam esse “momento” feliz na transação entre o primeiro e o segundo ano, considerando-o como produto da atividade mental da criança. Um exame detalhado do desenvolvimento da fala e de outras formas de uso de signos era considerado desnecessário. Em vez disso, tem-se admitido que a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir.

Segundo o autor, não somente se admitia que a inteligência prática e fala tinha origens diferentes como também desconsiderava-se a importância de sua participação conjunta. Sua ocorrência simultânea era vista como fator externo eventual. Vigotski (2007) apregoa que o processo de desenvolvimento infantil não é simplesmente uma maturação biológica que atinge seu ápice na idade adulta. Na interação com os adultos e outros pares, isto é, em conjunto com outras pessoas, a criança vai se apropriando dos conhecimentos e experiências acumuladas.

A ideia de que o homem pode operar mentalmente sobre o mundo sugere um processo de representação mental que não age somente nos indivíduos externamente, mas faz parte de uma representação coletiva da qual o indivíduo se apropria e passa a fazer parte. Vigotski

(2007, p.58) define que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana”.

Ao longo da evolução da espécie, foram desenvolvidos sistemas simbólicos envolvendo estruturas complexas e articuladas gerando a criação de instrumentos e signos externos como mediadores da atividade humana. Poderíamos pensar, então, acerca da linguagem escrita. Ela funciona como um instrumento para ação no meio social, todavia o conhecimento sobre do seu funcionamento e utilização se dá através dos signos que somente são aprendidos com os demais seres humanos e com a cultura acumulada historicamente.

A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação do processo de trabalho (VIGOTSKI, 2009, p.11).

Conforme Vigotski (2009), o pensamento e a linguagem estão presentes desde o início da vida como processos interdependentes, isto é, não há sobreposição do pensamento ou da linguagem, no entanto, ambos acontecem concomitantemente e um possibilita o desenvolvimento do outro. O que se percebe, portanto, é que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem modificam o pensamento e possibilita que outras funções possam se aperfeiçoar, como a atenção, a memória e o planejamento mental. Logo, há uma ampliação do desenvolvimento dos processos psíquicos.

Ao analisar as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, Vigotski definiu que a relação entre eles é uma grandeza variável que se modifica tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo ao longo do desenvolvimento humano. Para dar solidez e relevância a este fato, recorreu às investigações do intelecto e da linguagem dos antropoides, em especial aos estudos de Köhler e Yerkes (VIGOTSKI, 2009, p.112). O foco principal em relação aos estudos de Köhler, segundo Vigotski (2009), foi na conclusão de que há nos animais uma ausência da linguagem, porém presença dos rudimentos do intelecto que se constituem na fase primária do desenvolvimento do pensamento:

Existência de um intelecto semelhante ao do homem com ausência de um mínimo de linguagem semelhante à humana e independência das operações intelectuais em face de sua “linguagem” – assim se poderia formular resumidamente a conclusão principal que se pode tirar das investigações de Köhler para a questão que nos interessa (VIGOTSKI, 2009a, p.113).

Ainda de acordo com Vigotski (2009a), a pesquisa de Yerkes gerou dados bastantes semelhantes aos de Köhler, porém tratam de uma “ideação mais elevada” por parte dos orangotangos, que se aproxima ao pensamento de uma criança de três anos. Sua pesquisa foi

considerada de suma importância por aprofundar ou delimitar, com mais precisão, dados que expliquem a ausência de linguagem análoga à humana em chimpanzés. Ao tentar ensinar o chimpanzé a falar, Yerkes, citado por Vigotski (2009), utilizou-se de quatro métodos dos quais não obteve êxito, dando ao autor fundamento para as questões seguintes.

Quais são as causas desse fenômeno? Estão excluídos o aparelho fonador atrasado e a pobreza da fonética como mostram os experimentos e observações de Learned, colaboradora de Yerkes. Yerkes atribui isto à incapacidade ou dificuldade de imitar sons. Não há dúvida de que Yerkes tem razão ao afirmar que ausência da imitação de sons pode ser a causa imediata ao fracasso das experiências, mas dificilmente terá razão ao ver nisto a causa básica da ausência de fala. Tudo o que sabemos sobre o intelecto do macaco contraria essa suposição que Yerkes sustenta de forma tão categórica como algo objetivamente estabelecido (VIGOTSKI, 2009a, p.121).

Os experimentos de Yerkes possibilitaram a Vigotski (2009a, p. 122) concluir que “a essência do problema não está nos sons mas no emprego funcional do signo, correspondente à fala humana”. Isto é, uma vez que a linguagem não é expressa adequadamente, ela não pode ser compreendida. No caso dos orangotangos, Vigotski percebeu que há uma limitação dessa linguagem, razão a qual tornava o entendimento precário ou nulo.

A partir dos trabalhos dos referidos autores, portanto, Vigotski (2009a) estabelece que as raízes genéticas do pensamento e da linguagem são diferentes, visto que os percursos que levam ao intelecto humano e a uma linguagem humana não coincidem no mundo animal.

[...] O pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de propriedades e leis específicas, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem. Mas a conclusão principal é a de que, ao reconhecermos o caráter histórico do pensamento verbal, devemos estender a essa forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos na sociedade humana (VIGOTSKI, 2009a, p.149).

Para compreender as características humanas, Vigotski (2009a) buscou aporte nos estudos acerca da origem e do desenvolvimento da espécie humana, que vão evidenciar a atividade coletiva e capacidade humana para a criação de instrumentos. Desse modo, buscou marcar a especificidade humana em realizar ações transformadoras sobre a natureza e foi adaptando-as de acordo com as suas necessidades.

O instrumento como produto do homem, carrega consigo uma função para que possa ser interposto entre sujeito e natureza. Essa função é criada pelo trabalho coletivo. É portanto, “um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 1997, p. 29) e, por essa razão, de extrema importância.

A utilização de instrumentos também é feita pelos animais, porém de forma rudimentar e ligada ao suprimento de suas necessidades imediatas. Segundo a teoria de

Vigotski (2009a), os animais não produzem instrumentos e nem imprimem significados ou funções que possam ser transmitidas a outros membros de seu grupo. Sobre essas funções, Vigotski (2009a) as classifica como signos, que são marcas externas que auxiliam o homem em tarefas capazes de ampliar a ação no mundo à sua volta. Gradativamente, os signos como marcas externas vão deixando de existir e dando lugar aos signos internos. Momento em que são desenvolvidos sistemas simbólicos que submetem os signos a estruturas complexas e articuladas. “Tanto o processo de internalização como a utilização de sistemas simbólicos são essenciais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores” (OLIVEIRA, 1997, p.34).

O aparecimento dos processos mentais superiores está vinculado às situações vivenciadas socialmente pelo indivíduo. Baquero (1998) explicita que a constituição dos Processos Psicológicos Superiores pressupõe a existência dos processos elementares, porém não estabelece que há uma troca ou aperfeiçoamento de uma para o outro. "O processo é na verdade muito mais complexo, porque o desenvolvimento parece incluir mudanças na estrutura e função dos processos que se transformam" (BAQUERO, 1998, p.26).

Para melhor situar a temática, Baquero (1998) apresenta uma explicação desses processos utilizando como exemplo a fala, a linguagem oral, que para ele trata-se de um processo psicológico superior, constituído a partir da vida social e do contato com membros da espécie. Sua aquisição se dá por internalização de atividades socialmente organizadas, ligando-se ao constitutivo do ser humano e ao seu contexto. Já a linguagem escrita trata-se de um processo psicológico superior avançado, pois está ligada à capacidade de descontextualização e é capaz de reconstituir a linguagem oral. Ou seja, além do gradativo domínio dos instrumentos culturais, o indivíduo promove a regulação do próprio comportamento, que dá origem a um outro conceito em Vigotski, o conceito de interiorização:

[...] não se deve descrever o processo apenas como uma acumulação de domínio sobre instrumentos variados, com um caráter aditivo, mas como um processo de reorganização da atividade psicológica do sujeito como produto de sua participação em situações sociais específicas. Essa reorganização da vida psicológica ganha várias características, mas um de seus traços ou vetores relevantes é o domínio de si, o controle e regulação do próprio comportamento pela internalização dos mecanismos reguladores formados primariamente na vida social (BAQUERO, 1998, p.32)

O processo de interiorização ocorre primeiramente no âmbito interpessoal para depois ocorrer em caráter intrapessoal. As experiências sociais e culturais da criança ocorrem de forma externa para depois sobrevir internamente. Os processos de internalização não são recepções externas simplesmente, os conteúdos externos propiciam a reorganização do



funcionamento psicológico e isto só se torna possível devido às mediações estabelecidas. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

As relações que ocorrem no processo de interiorização estão ligadas ao caráter intermediário entre indivíduo e ações, o que Vigotski classifica como mediações simbólicas. As ações involuntárias, como o ato de apontar de um bebê para alcançar um objeto que não está a seu alcance e que gera a resposta de um adulto que o pega e devolve à criança, fazem com que ela passe a apontar para representar seu desejo, tornando-se uma ação mediada e intencional para conseguir que o adulto a auxilie.

## **2. Linguagem e pensamento**

Embasados em Vigotski, para o qual o desenvolvimento tipicamente humano inclui as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato e o comportamento intencional, processos esses mediados por sistemas simbólicos, focamos o presente trabalho na linguagem, a qual constitui o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Através da linguagem ocorre a internalização das formas culturais do comportamento, atuando na formação das características psicológicas do ser humano.

Para Vigotski, a linguagem possui duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante, explica Oliveira (1997). A de intercâmbio social é a principal função por se originar da necessidade de comunicação do homem com seus semelhantes. Desde bebês, mesmo não sabendo falar, os indivíduos já expressam essa necessidade através de sons, gestos e expressões. Portanto, a linguagem é impulsionada, inicialmente, pela necessidade de comunicação. Essa necessidade inicial vai sendo aprimorada e sofisticada a ponto de não mais se deter apenas à manifestação de desejos ou estados emocionais, sendo necessário utilizar signos, compreensíveis por outras pessoas que também traduzam ideias, sentimentos, vontades e pensamentos de forma bem mais precisa. Desse modo, possibilita a criação de conceitos mais amplos a partir dos signos. Estes signos são generalizados para que possam ser transmitidos a outros.

O pensamento generalizante, por sua vez, é a segunda função da linguagem, que é a de ordenar o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, em uma mesma categoria conceitual. Para melhor delinear a temática, Vigotski (2009a) desenvolveu experimentos partindo do pressuposto que a linguagem está vinculada à cultura e ao desenvolvimento do conhecimento humano no qual estão implicados os

conceitos. Ou seja, os conceitos estão enraizados no desenvolvimento histórico como parte dos símbolos presentes nas mediações culturais. O processo de formação desses conceitos ocorre de maneira diferente nas diversas fases etárias envolvendo criança, adolescente e adultos. Percebe-se, então, que o experimento “tinha como meta descobrir o papel da palavra e o caráter de seu emprego funcional no processo de formação de conceitos” (VIGOTSKI, 2009a, p. 164). A conclusão da pesquisa foi a seguinte:

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos, amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência dessa aparência externa, no estudo superficial podem ser tomadas como sintomas indicadores da existência de conceitos autênticos já em tenra idade. Em termos funcionais, essas formações intelectuais são de fato equivalentes aos conceitos autênticos que só amadurecem bem mais tarde (VIGOTSKI, 2009a, p.167).

A criança não assimila de imediato o modo de pensamento dos adultos, ela pensa de maneira própria ao estágio de desenvolvimento do intelecto em que ela se encontra. Portanto, não cria a sua linguagem, mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeia. Vigotski formulou a trajetória para a formação de conceitos em estudo experimental (2009a, p. 151). A partir desse ponto, estudiosos da educação infantil tendem a admitir que as manifestações iniciais de abstração ocorrem na fase do pensamento por complexos ainda marcado por ligações concretas e factuais.

Ao interagir com os adultos, a criança aprende a utilizar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Para que o pensamento se torne verbal e a fala racional, deve haver uma associação entre pensamento e linguagem. Um dos primeiros fatores percebidos por Vigotski na comparação de crianças com macacos, é a independência da criança para resolver operações em relação à situação visual concreta. Com a ajuda da fala, as crianças criam maiores possibilidades do que os macacos.

Através de “métodos instrumentais ou mediados” (VIGOTSKI, 2007, p.14), a criança é capaz de desenvolver atos preliminares, incluindo estímulos que não estão contidos em seu campo visual imediato. A utilização de palavras lhes possibilita realizar uma variedade muito maior de atividades para solucionar questões e também planejar ações futuras.

O surgimento do conceito está intimamente relacionado à palavra. É com ela que a criança orienta sua atenção para determinados significados, ela possibilita operar com todos os signos criados pelo pensamento humano.

[...] Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2009a, p. 246).

Vale ressaltar que, para desenvolver conceitos, é necessário o desenvolvimento de várias funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, todos esses são processos sumamente complexos e que não podem ser simplesmente assimilados ou memorizados, mas são apreendidos em uma dimensão social. Será essa dimensão que fornecerá os instrumentos e símbolos que irão mediar a relação do indivíduo com o seu meio. Para desenvolver as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, faz-se necessário que ocorra o aprendizado. É o aprendizado que possibilita às crianças a inserção na vida intelectual daqueles que as cercam.

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p.102).

O processo de desenvolvimento é propiciado e movimentado pelo aprendizado. Para que as características especificamente humanas se desenvolvam, é necessário que ocorram aprendizagens com os demais da sua espécie e com a cultura historicamente formada, razão pela qual as relações entre desenvolvimento e aprendizagem são ressaltadas e aprofundadas por Vigotski. A questão é por ele analisada sob dois ângulos: sob a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento e sob essa relação no período escolar.

Vigotski objetivou compreender mecanismos psicológicos mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem “o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes” (OLIVEIRA, 2007, p.42). As atividades psicológicas mais complexas não estão presentes no indivíduo desde o seu nascimento, o que reforça a necessidade de sua interação enquanto organismo individual com o meio físico e social no qual está inserido. Os signos agem como instrumentos das atividades psicológicas e orientam o comportamento humano. Diferentemente dos instrumentos, que orientam o controle e domínio da natureza, o signo “constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo, *portanto*, é orientado internamente” (Vigotski, 2007, p. 55, grifo nosso).

Para se apropriar dos signos socialmente constituídos, é essencial que ocorra aprendizado. “É o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam” (OLIVEIRA, 1997, p. 56). Portanto, desde o nascimento, o indivíduo está condicionado ao aprendizado das formas culturalmente organizadas e especificamente humanas para se desenvolver.

### **3. Desenvolvimento e aprendizagem**

De acordo com os estudos de Oliveira (1997), Vigotski considerou de suma importância o papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos, cristalizando na formulação do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Para compreender o desenvolvimento de uma criança, precisamos verificar o que ela já sabe fazer sozinha, como, por exemplo, empilhar brinquedos, compreender pequenas orientações, manusear um talher adequadamente, enfim o que sabe fazer sozinha sem o auxílio de outras pessoas. Esse tipo de capacidade é denominado “nível de desenvolvimento real” (Oliveira, 1997, p.59), por serem etapas de desenvolvimento já consolidadas. Compreender esse nível de desenvolvimento, portanto, é essencial; no entanto, há também que se reconhecer o que a criança já consegue fazer com o auxílio de um adulto.

Vygotsky chama a atenção para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes (OLIVEIRA, 1997, p.59)

A compreensão do processo de aprendizado está intrinsecamente ligada a esses dois níveis. É preciso tanto partir do que a criança já consegue fazer sozinha quanto ao que consegue fazer com a ajuda de um adulto ou criança mais experiente. Utilizando o exemplo do manuseio de talheres, a criança que já consegue manusear um copo para beber água, mas ainda não consegue desenroscar a tampa para encher o copo com água, tendo a orientação de um adulto ou criança mais velha de como fazê-lo, provavelmente terá mais êxito em suas tentativas. Neste sentido, o aprendizado se tornará mais eficaz conhecendo os dois níveis de desenvolvimento. Como melhor define Oliveira:

É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial,

determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (OLIVEIRA, 1997, p.60)

Depreende-se, portanto, que ao atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desperta-se funções ainda não amadurecidas, mas que estavam latentes a se desenvolverem. O processo de aprendizado é capaz de potencializar o desenvolvimento da criança e possibilitar que ela vá além do que já foi conquistado. A relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural é indispensável para sua constituição como ser humano, que requer a interação com os demais de sua espécie. Neste sentido, a intervenção na ZDP é que garante sua transformação e desenvolvimento. Como ressalta Oliveira (1997):

É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa. Para uma criança que já sabe amarrar sapatos, por exemplo, o ensino dessa habilidade seria completamente sem efeito; para um bebê, por outro lado, a ação de um adulto que tenta ensiná-lo a amarrar sapatos é também sem efeito, pelo fato de que essa habilidade está muito distante do horizonte de desenvolvimento de suas funções psicológicas. Só se beneficiaria do auxílio na tarefa de amarrar sapatos a criança que ainda não aprendeu bem a fazê-lo, mas já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa habilidade (OLIVEIRA, 1997, p.61).

O papel da escola dentro da concepção de Vigotski ganha grande destaque, pois pode impulsionar o desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Em relação à Educação Infantil, ao nosso ver, as práticas pedagógicas realizadas por instituições que trabalham com crianças são potencializadoras de diversos aspectos como os emocionais, cognitivos, motores e afetivos. Se constituídas em práticas intencionais e coerentes à Zona de Desenvolvimento Proximal, podem propiciar a formação de uma base de estruturas conceituais<sup>1</sup> essenciais às novas conquistas psicológicas por parte da criança em direção à compreensão e inserção dos conceitos constituídos social e historicamente pela sociedade da qual faz parte.

Com base nos aportes realizados, defendemos que o ensino deve ser o objetivo principal das instituições de Educação Infantil, visto que possibilita o avanço das crianças não somente em relação ao saber sistematizado e cientificamente constituído, mas também em direção a uma gama de conhecimentos essenciais à sua constituição como ser humano. Diferente de Rocha (2000), para quem a pedagogia deve ocupar-se da criança em seu processo de constituição, com seus saberes, culturas e capacidades intelectuais e que os educadores precisam orientar seus fazeres pedagógicos a partir do que a criança lhes

---

<sup>1</sup> Entenda-se por base de estruturas conceituais, aquelas que simbolizam e dão significados a ações e objetos com os quais a criança lida no seu ambiente sócio-cultural.

apresenta; e de Arce (2007), para a qual já que a Educação Infantil faz parte da etapa escolar tem o direito a um ensino escolarizante; defendemos que a criança da Educação Infantil deve ser percebida como sujeito ativo na cultura da qual faz parte e como quem necessita da mediação de adultos e demais pares para se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história. O ensino como atividade mediada na aprendizagem da criança deve sim ser intencional e constituído por objetivos específicos adequados às especificidades da criança de 0 a 5 anos. Deixamos claro que não partilhamos em nenhum momento de propostas preparatórias ou antecipatórias do Ensino Fundamental, como também que não acreditamos que a socialização espontânea<sup>2</sup> possa ser frutífera.

#### **4. Os espaços da Educação Infantil**

Tratando das modalidades educativas, espaços da Educação Infantil, melhor se definem em nossa pesquisa quanto ao que Libâneo (2010) especifica como atividade institucionalizada:

A educação, enquanto atividade intencionalizada, é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torna-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas das práxis social postas num dado sistema de relações sociais. O modo de propiciar esse desenvolvimento se manifesta nos processos de transmissão e apropriação ativa de conhecimentos, valores, habilidades, técnicas, em ambientes organizados para esse fim (LIBÂNEO, 2010, p.82).

Enfatizamos aqui a relevância das mediações que podem ser estabelecidas ainda na Educação Infantil. A partir de habilidades, conhecimentos, valores e modos de ação, enfim de tarefas a elas colocadas, as crianças internalizam qualidades e capacidades humanas necessárias ao seu desenvolvimento. Portanto, cabe à Educação Infantil trabalhar com o conhecimento sistematizado e com o provimento das condições para o desenvolvimento das capacidades intelectuais das crianças. Davidov, baseando seus trabalhos na tradição da teoria histórico-cultural, apregoou, assim como Vigotski, que o aprendizado é intrinsecamente necessário e universal ao desenvolvimento das características humanas que não são dadas pela natureza biológica e sim formadas historicamente.

Considerando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicológico, explicada por Vygotsky, Davydov atribui ao ensino grande papel no desenvolvimento do aluno, por meio da estruturação de sua atividade de estudo e com foco no conhecimento teórico e nas generalizações teóricas. Vygotsky

---

<sup>2</sup> Entendemos por socialização espontânea uma prática sem a mediação do educador e que busca apenas um relacionamento interpessoal entre crianças de 0 a 5 anos.

descreveu a lei genética geral do desenvolvimento psicológico humano, mostrou a relação essencial entre aprendizagem e desenvolvimento e enfatizou a aprendizagem escolar de conceitos científicos. Davydov, também se fundamentando na concepção materialista dialética do desenvolvimento humano, acentuou o valor dessa relação, destacando o papel da educação e do ensino (LIBÂNEO e FREITAS, 2015, p.327)

De acordo com os autores, para Davydov, a relação com o estudo não é espontânea, ela é organizada, pensada. A criança aprende num contexto social organizado, implicando intencionalidades, planejamento, ações didáticas, tarefas, visando o aprender a pensar e atuar com conceitos, a formar operações mentais, ao desenvolvimento de habilidades e valores. O que para nós, levando em consideração as especificidades da faixa etária, pode ser proposto já na Educação Infantil. Acreditamos ser possível, por meio do ensino e da educação, formar numa pessoa certas capacidades ou qualidades mentais que não tinha anteriormente.

#### **4.1 Infância e Educação Infantil no contexto das pesquisas e das políticas e diretrizes nacionais**

Os estudos sobre infância tem sido objeto de mobilização por pesquisadores brasileiros nas últimas décadas “tanto no que se refere aos fundamentos teóricos e às concepções de infância quanto no que diz respeito às políticas sociais, às propostas pedagógicas e às práticas” (KRAMER, 2008, p.163).

A busca pela compreensão da criança e suas interações no mundo contemporâneo denota que os pequenos além de produtos da cultura, também são produtores de cultura e que devem ser referência para a compreensão da dinâmica envolvendo todos os sujeitos sociais.

A consideração da infância como categoria social, de acordo com Sarmiento (2008), ocorre no final do século XX e com maior ênfase a partir da década de 90. Por este motivo, o autor salienta a designação ‘nova Sociologia da Infância’ para categorizar o renovado campo de estudos sociológicos.

A razão da longa ausência da infância no estudo sociológico, segundo Sarmiento (2008), deve-se à própria percepção da criança como seres humanos em miniatura, válidos para estudo somente pela sua incompletude e imperfeição. Neste sentido, as crianças foram invisíveis ao não serem consideradas como cidadãos de pleno direito. Ausentes portanto, do discurso social.

Acresce a isto o fato de a Modernidade ter confinado as crianças ao espaço privado, ao cuidado da família e ao apoio de instituições sociais – creches, reformatórios, asilos de menores, orfanatos – cujo impulso eugenista inicial se caracteriza exatamente por retirar da esfera pública os cidadãos mais jovens, especialmente se

apresentam indicadores potenciais de desviância ou se a indigência econômica os remete para os cuidados assistenciais. (SARMENTO, 2008, p.19)

A privatização da infância, segundo Sarmento (2008), dificultou direcionar o olhar da sociedade quanto a percebê-la como um período relevante do desenvolvimento humano e que merece fazer parte do discurso social. Neste sentido, o autor ressalta, como indispensável, a promoção da infância como objeto sociológico e a compreensão das crianças como atores sociais.

No que concerne às diretrizes nacionais, somente em 1988, a Constituição Federal reconhece o dever do Estado e o direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional. Faz-se interessante observar a presença no texto constitucional do “princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (CF/88, art.208, IV), avanços fundamentais na perspectiva da qualidade e da ampliação dos direitos da criança independentemente de sua origem, raça, sexo, cor, gênero ou necessidades educacionais especiais.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente ratifica os dispositivos enunciados na constituição. Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) é promulgada, contribuindo de forma decisiva para a instalação no país de uma concepção de Educação Infantil vinculada e articulada ao sistema educacional como um todo. Na condição de primeira etapa da Educação Básica, imprime-se uma outra dimensão à Educação Infantil, na medida em que passa a ter uma função específica ao sistema educacional: a de iniciar a formação necessária a todas as pessoas para que possam exercer sua cidadania.

Em 1998, por sua vez, o MEC elaborou o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, visando auxiliar o professor na realização de seu trabalho educativo diário com as crianças de 0 a 6 anos.

No âmbito da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como Resolução CNE/CEB nº 1 de 07/04/1999. Dentre outros documentos importantes, em 2006 o MEC publicou também os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volume 1 e 2.

A Proposta Político-Pedagógica da Educação Infantil, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fundamentam-se nos princípios:

I – éticos de autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;



- II – políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- III – estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de criações e de manifestações artísticas e culturais. (DCN's, 2010, p.16)

As diretrizes curriculares nacionais estabelecem, também, que a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2009b).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, considera-se de fundamental importância a construção da identidade da criança enquanto sujeito-histórico. É na vida social que as crianças conseguem compreender os significados da cultura na qual está inserida. A presença do outro, adultos ou demais crianças, e as interações e construções coletivas são fonte privilegiada de aprendizagem.

#### **4.2 A contribuição dos pesquisadores**

Libâneo (2010, p.31) ressalta que a educação está associada a processos de comunicação e interação, que possibilitam a assimilação de saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores, etc. Para o autor, “é intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação” (id., p.32). Nessa perspectiva, defendemos, nesta pesquisa, o trabalho educativo como atividade humana intencional e como prática social. Enquanto atividade humana intencional, essa atividade precisa ter, por parte do educador, uma boa definição quanto à formação que oferecerá à criança, a partir de uma determinada concepção de homem e de mundo e, enquanto prática social, uma análise acerca dos interesses econômicos, políticos, sociais e ideológicos dos grupos que formam a sociedade na qual está inserida.

A preocupação com o papel da escola e do ensino no desenvolvimento da criança da educação infantil é ressaltada por vários pesquisadores como Mello (2010), Costa (2012), Pasqualini (2006), Gobbo (2011) e Trindade (2011). Em um epítome, descreveremos acerca de seus trabalhos nos próximos tópicos, os quais defendem a aprendizagem como ato intencional, necessário e motivador do desenvolvimento, inclusive sua relação com o papel da escrita.

Mello (2010), assumindo como meta tomar a teoria histórico-cultural como subsídio para as práticas docentes intencionais das novas gerações, em direção às máximas qualidades humanas, explicita que:

Em síntese, três elementos protagonizam o desenvolvimento infantil. A cultura, o professor ou a professora e a própria criança. A cultura, como a fonte das qualidades humanas criadas ao longo da história pela atividade humana no mesmo processo em que foram criados os objetos materiais e não materiais que constituem a herança cultural da humanidade (Vygotsky, 1994). O mediador apresenta a cultura para as novas gerações e faz isso a partir do acesso que ele próprio tem a essa herança cultural, histórica e socialmente acumulada, do sentido que atribui à cultura e das concepções que orientam seu pensar e agir, em especial, nesse caso, o conceito de criança. A criança é o terceiro elemento ativo que condiciona essa relação dialética que resulta na humanização (MELO, 2010, p. 335)

A partir dos estudos sobre vivência estruturado por Vigotski e de sentido estruturado por Leontiev, a autora enfatiza que o processo de aprendizagem da criança envolve o estabelecimento da unidade entre cognição e afetividade. Do ponto de vista histórico-cultural, os mediadores sociais como as relações interpessoais, o conhecimento e o meio, são elementos transformadores dos afetos. O que revoluciona a concepção que se tinha do processo de aprendizagem e a forma de pensar e propor o ensino para a criança.

Para Mello (2010), a escola é condição necessária ao processo de humanização. No entanto, da forma como tem lidado com o ensino e especialmente com a linguagem escrita, de forma a preconizar técnicas repetitivas e um ensino mecânico contribui muito pouco para a ampliação da linguagem. A autora retoma o que ainda é visto nas instituições de Educação Infantil: uma estrutura de ensino e didática próxima à utilizada no Ensino Fundamental, com o agravante da permanência de características do ensino tradicional. Reconhecer que atividades envolvendo a linguagem podem possibilitar à criança ir além das experiências imediatas e permitir que realize operações psicológicas bem mais complexas deveria ser o norte das instituições que trabalham com crianças. A defesa da autora aproxima-se do que observamos em nossa pesquisa, tanto no que tange a uma concepção equivocada das potencialidades e propostas para as crianças entre quatro e seis anos, e ao que defendemos acerca do papel da escola na Educação Infantil.

Traçando um paralelo entre linguagem escrita e corpo, Costa (2012) buscou ampliar as discussões sobre o papel do corpo nas práticas de letramento dando foco às atividades criadoras na infância. Entre elas as não gráficas (faz-de-conta e narrativa) e as gráficas (desenho e primeiras elaborações de escrita). A autora partiu do princípio de que as atividades criadoras infantis são esferas de letramento fundamentais para a estruturação da escrita

formal. Por meio do corpo, a criança escreve e lê o mundo que a circunda, antes mesmo de pegar no lápis para registrar a linguagem escrita sistematizada.

Ver o corpo como expressão subjetiva, desse modo, é sugerido, pela mesma, na direção contrária à ideia de preparação de uma conduta, que se estrutura a partir do treino e da repetição de movimentos. É no corpo que está contida a própria representação, é nele que as ações criativas de brincar, narrar, desenhar e escrever se materializam.

[...] antes de a criança pegar no lápis para registrar a linguagem escrita sistematizada, por meio do corpo, ela escreve e lê o mundo que a circunda em suas atividades não-gráficas e gráficas. Dessa maneira, uma visão global de seu movimento seria mais profícua para o desenvolvimento da criança: o corpo como expressão subjetiva. Esse princípio está na direção contrária da ideia de preparação de uma conduta, que se estrutura a partir do treino e da repetição de movimentos (COSTA, 2012, p. 102).

A pesquisadora preconiza a importância da participação do corpo nas práticas de simbolização nas instituições de Educação Infantil e após a entrada das crianças no Ensino Fundamental. Acredita que as práticas pedagógicas centradas na escrita acabam deixando de lado as outras experiências criadoras (brincar, narrar, desenhar, etc.). Esse contexto, assim, atrofia o corpo, que passa a funcionar somente em uma dimensão.

De fato há outras atividades além da escrita que potencializam o intelecto e propiciam estabelecer relações entre conceitos e significados diversos. A Educação Infantil pode e deve desenvolver aprendizados que explorem diversas linguagens como a musical, a fala, a dramatização de histórias e diversas outras.

No que concerne às propostas de ensino para a Educação Infantil, Pasqualini (2006), se propôs a investigar as especificidades da relação entre ensino e desenvolvimento infantil na faixa etária de 0 a 6 anos preconizado pela Pedagogia da Infância. O que a levou à constatação do seu caráter espontaneísta:

Tal constatação nos leva a refletir sobre a espontaneidade do trabalho pedagógico junto à criança pequena preconizada pela Pedagogia da Infância. Essa perspectiva teórica não estaria transpondo a espontaneidade que de fato caracteriza o pensamento e a atividade da criança pequena para o trabalho do professor? Não estaria, dessa forma, naturalizando a espontaneidade da criança, deixando de reconhecer a tarefa precípua do trabalho educativo de criar condições para a superação dessa condição? (PASQUALINI, 2006, p.192).

Para a estudiosa, o caráter espontaneísta da aprendizagem da criança sugerido pela teoria da Pedagogia da Infância também tem engendrado a prática pedagógica. Sua conclusão foi que, na perspectiva histórico-cultural, o educador que atua junto à criança de 0 a 6 anos deve dirigir o processo educativo de forma a transmitir a ela os resultados do desenvolvimento histórico, explicitar os traços da atividade humana cristalizada nos objetos

da cultura e organizar sua atividade de forma a promover o desenvolvimento psíquico, contestando a hegemonia de um ideário anti-escolar na produção acadêmica contemporânea dedicada ao segmento da Educação Infantil, representado fundamentalmente pela Pedagogia da Infância.

Dentro da perspectiva adotada por nossa pesquisa, não seria o caso de deixar de propor uma grade curricular sistematizada para a Educação Infantil, mas de contemplá-la com atividades específicas às capacidades emocionais, motoras, intelectuais, estéticas e lógicas das crianças que contemplam a faixa etária dessa etapa de ensino.

Gobbo (2011) defende a Educação Infantil como um período específico do desenvolvimento humano não sendo, portanto, preparatória para o Ensino Fundamental. O que não significa, como ressalta, que na idade pré-escolar a criança não aprenda conteúdos que lhe serão úteis nas idades subsequentes, porém, a fase anterior ao ensino fundamental tem importância em si mesma, fazendo progredir a linguagem, o raciocínio lógico, a memória, a socialização, a consciência, o pensamento e a motricidade. Além disso, entende que tal fase inclui o cuidar, que também é educar, na medida em que possibilita a apreensão, pela criança, de ações externas a partir da presença do mediador. A pesquisadora discorre também sobre o trabalho com o desenho na Educação Infantil:

Com o relato da trajetória e da constituição dos sujeitos como leitores e escritores e a inserção das crianças desde a pré-escola no universo da escrita, pretendemos mostrar a possibilidade de esse desenvolvimento na infância acontecer pelas formas de atividades produtivas, entre as quais destacamos o desenho. O desenho medeia o processo da escrita como sistema cultural de alta complexidade para a criança. Vimos que as crianças recebem a influência da mediação dos signos: imagens figurativas, representação simbólica apropriada nas vivências com o signo e com os gêneros orais e escritos. A mediação à escrita é favorecida pelo Outro- a professora, amigos, pais, enfim, pelas relações culturais e sociais, sem as quais ficaria comprometida, ou pouco eficaz (GOBBO, 2011, p. 166).

O interesse dessa pesquisadora em pesquisar o desenho com base no desenvolvimento psíquico superior e como elemento norteador para a aquisição da linguagem escrita vai além da consideração de fatores como a imaginação e a criatividade. Segundo a mesma, a ausência de situações pedagógicas com desenhos desfavorece essas evoluções e não consegue desenvolver nas crianças as formas esperadas para as futuras abstrações do pensamento. Essa falta, nesse período do desenvolvimento pelo qual a ação de desenhar é um nexo intermediário com a realidade, acarreta poucos momentos de autoria e subjetividade, que encaminhariam futuramente para estruturas mais complexas, como a compreensão da estrutura da linguagem escrita.

Os estudos de Trindade (2011) emergiram sobre as bases da Psicologia Histórico-Cultural para reafirmar a importância da atividade de desenho nas práticas educativas destinadas ao desenho infantil em contraposição às práticas e discursos anti-escolares por ela observados nas instituições de ensino, bem como às propostas espontaneístas ou estereotipadas de ensino do desenho, por vezes orientadas à livre-expressão ou à reprodução de imagens e treino de habilidades.

[...] o amplo acesso da criança à atividade de desenho, disponibilizado nos espaços educativos, possibilita sua inserção nos conhecimentos produzidos pelo homem na esfera da arte, como parte fundamental dos aspectos que integram o desenvolvimento pleno das faculdades humanas (TRINDADE, 2011, p. 253)

De acordo com a pesquisadora, os processos psíquicos superiores desenvolvem-se por meio da interiorização dos signos e da formação de atividades qualitativamente diferentes propriamente internas, e o início do desenvolvimento abstrato se dá nos primeiros anos de vida. Suas conclusões apontam para uma concepção de desenvolvimento infantil dependente de ações que orientem o aluno em seu percurso criativo individual, enriquecido pela produção coletiva de seu tempo e espaço.

A necessidade de um olhar voltado à percepção da criança da Educação Infantil como competente a lidar com o universo de saberes à sua volta, é reconhecida por nós juntamente com a necessidade, por parte do docente, de gerar práticas pedagógicas sustentadoras do desenvolvimento infantil estabelecida pela mediação do professor e das demais crianças.

Neste sentido, a relevância do aprendizado escolar oferecido pelas instituições de Educação Infantil, dentro da perspectiva histórico-cultural, reside na possibilidade de reunir grupos de crianças e educadores com ações intencionais e sistematizadas para possibilitar interações e situações de aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados. Rego (2013) sustenta esse entendimento. Discorre ele que:

Vygostky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica (REGO, 2013, p.107)

É imprescindível então que a escola saiba reconhecer as necessidades das crianças e desenvolva propostas pedagógicas capazes de impulsionar as aprendizagens para gerar o desenvolvimento em direção à apropriação do saber elaborado. Compreendendo o desenho como uma linguagem simbólica da criança de Educação Infantil e que, portanto, requer

mediação didática<sup>3</sup> por parte dos educadores para seu aprimoramento, desenvolveremos e explicaremos a temática no próximo capítulo.

---

<sup>3</sup> Entendemos como mediação didática o que é definido por Libâneo (2011) para o qual “o ensino promovido pelo professor colocando o aluno em uma situação de aprendizagem”.

## CAPÍTULO II

### O LETRAMENTO E O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresentamos o significado de letramento e as bases iniciais de constituição da linguagem escrita pela criança da Educação Infantil. Especificamos, ainda, a constituição do desenho como uma forma de representação pictórica daquilo que a criança sabe sobre o mundo e a cultura e que, dessa forma, também é capaz de influir em seu próprio desenvolvimento e propiciar novos saberes.

#### 1. Uma definição de letramento

Soares (2014) busca explicar a origem do termo letramento recorrendo a outras palavras do mesmo campo semântico como alfabetizar, analfabeto, analfabetismo, alfabetização e alfabetizado. Não encontrando o significado específico de letramento com o sentido que hoje lhe é dado, ela encontra-o na palavra *literacy*, proveniente da língua inglesa.

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. (p.17).

O processo de apropriação da escrita, referida pela autora, difere de alfabetizar, que dá nome àquele que apenas aprendeu a ler e a escrever. Um indivíduo letrado é aquele que incorpora suas práticas sociais o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, fazendo com que ela seja significativa.

Mary Kato foi uma das primeiras especialistas das Ciências Linguísticas a utilizar a palavra letramento. O termo chegou ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 1980. Em sua obra, datada de 1986, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Kato dá destaque ao papel da escola e de sua função de tornar a criança letrada:

[...] a função da escola, na área de linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem com um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1986, p.7).

Como para a autora, a chamada norma-padrão da língua é consequência do letramento e não o inverso, a escola pode e deve contribuir para desenvolver “o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (ib., p.7). Para Kato (1986), o que mobilizou a utilização da escrita ao longo das gerações foi transmitir conhecimentos coletivos deixando de basear-se apenas na tradição oral e ser tão dependente do contexto imediato. Ao professor cabe conhecer os fatores que fazem parte desse tipo de aprendizagem para traçar um plano pedagógico seguro e com possibilidades verdadeiras de sucesso.

Segundo Kleiman (2007), a definição de letramento surgiu no meio acadêmico e gradativamente atingiu o meio escolar. Definir com exatidão a amplitude do termo ainda é tarefa difícil para as instituições de ensino, porém a autora acredita que o ambiente escolar é o local de letramento por excelência.

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p.4).

O termo letramento, na definição da autora, torna-se mais amplo do que a alfabetização, porque se trata de um processo que visa a inserção do sujeito nas diferentes situações simbólicas, ou seja, envolve sua apropriação sobre diferentes eventos linguísticos que ocorrem em uma sociedade letrada. O que pode acontecer antes mesmo de se iniciar o traçado das letras. Compreensão semelhante apresenta Goulart (2006) em relação ao letramento:

Compreendendo que o letramento está relacionado à apropriação de conhecimentos que constituem a cultura chamada letrada, nossos estudos, realizados com alunos e professores de escolas públicas, levam-nos a dimensionar o relevante papel que a escola tem, especialmente para as classes populares, na constituição de sujeitos letrados. Podemos entender tal relevância no sentido da participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, mas também no sentido de considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos de nossa identidade



cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade (GOULART, 2006, p.453)

A noção de letramento para a autora envolve muito que escrever frases e textos simples, trata-se, no entanto, de possibilitar um processo crítico de aprendizagem de leitura e escrita capaz de ampliar o conceito de alfabetização para possibilitar uma percepção da escrita como um saber, como uma prática social. Aprender a escrita de maneira restrita não modificaria a condição dos indivíduos em relação aos aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (GOULART, 2006, p. 453) que a situação de letrados lhes possibilitaria.

Ser letrado, desse modo, é também ser capaz de dialogar com os conhecimentos consolidados culturalmente, é compreender as interfaces estabelecidas pelas instituições sociais que os constituem. Dada a relevância atribuída ao termo letramento, que para nós não se assemelha a uma visão tecnicista - resumida à decodificação do sistema gráfico -, mas como uma forma em promover aos sujeitos acesso a diversos processos de simbolização gerando diferentes formas de representar o mundo, de interpretá-lo e de expressá-lo, o utilizaremos na defesa de que desde a Educação Infantil deve-se promover práticas de ensino que possibilitem experimentar de diferentes formas a linguagem escrita.

## **2. O ensino-aprendizagem da linguagem escrita**

O domínio da linguagem falada é apontado por Vigotski (2009a) como uma das formas mais complexas de se relacionar com o mundo. Ao especificar a linguagem escrita, ele a classifica como um salto ainda maior no desenvolvimento por promover formas mais abstratas de relacionar com as pessoas e com o conhecimento acumulado historicamente:

Esse momento, sozinho, já modifica inteiramente todo o conjunto de condições psicológicas observado na linguagem falada. Até essa idade, através de uma linguagem de sons, a criança já atingiu um estágio bastante elevado de abstração em relação ao mundo material. Agora ela tem pela frente uma nova tarefa: deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras mas representações de palavras. Neste sentido, a linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto. É natural que, em decorrência disto, a linguagem escrita não possa corresponder ao nível de desenvolvimento da linguagem falada. Como mostram as investigações é, exatamente este lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada que constitui uma das maiores dificuldades como que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita (VIGOTSKI, 2009a, p.313).

Dada a relevância da linguagem escrita para o desenvolvimento do pensamento elaborado, das formas puramente humanas de agir em seu meio, resta saber se a escola de

Educação Infantil tem conseguido realmente trabalhar a linguagem escrita no sentido de enriquecer o universo simbólico ou realizado apenas o treino mecânico de letras. Em nossa opinião, não se trata de uma repetição sonora ou ênfase nos traçados de letras na folha de papel, mas na capacidade da criança de conversar com um interlocutor imaginário, é uma “simbolização de símbolos sonoros” (VIGOTSKI, 2009a, p. 314), um plano mais elevado que reconstrói a linguagem falada.

Uma questão inquietante para Vigotski, em seus estudos, era o lugar estreito ocupado pela escrita na prática escolar e a necessidade da mesma desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino de linguagem escrita às crianças.

[...] Até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora. Notavelmente, ela tem dado muito pouca atenção à linguagem escrita como tal, isto é, um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança (VIGOTSKI, 2007, p.126).

A linguagem escrita envolve um sistema de signos que simboliza as situações reais e complexas estabelecidas pelos indivíduos. Para a criança dominar este sistema complexo, não pode ser proposto a ela aprendizagens envolvendo práticas mecânicas e externas da escrita. O trabalho com a escrita deve envolver a “compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança” (VIGOTSKI, 2007, p.126).

Ao realizar pesquisas no âmbito escolar brasileiro, Smolka (2000) ressalta um fator preocupante: o emudecimento a que as crianças são submetidas por certas políticas de alfabetização. Segundo ele:

A alfabetização tem constituído uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômicas e por se evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico. A ideologia da “democratização do ensino” anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições de escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa – “Há vagas para todos!”, “Nenhuma criança sem escola!” -, as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam (SMOLKA, 2000, p.16).

A relevância dos trabalhos de Smolka (2000) reside no repensar as verdadeiras intenções do governo, implementando a educação compensatória no Brasil durante as décadas de 60 e 70. Segundo a autora, criou-se mitos com relação ao fracasso escolar e propôs-se a educação pré-escolar como uma espécie de remédio para tratar a “deficiência” da criança. No período do ingresso da criança na escola, as preocupações voltadas apenas aos pré-requisitos da alfabetização e as condições rígidas e austeras de ensino para garantir o ensino da leitura e

da escrita, que se tratava de uma complicada habilidade motora a ser desenvolvida, juntamente à inserção do livro didático, com caráter científico inquestionável, e o mito da incapacidade do professor compuseram o quadro da época.

A partir das questões pontuadas, Smolka (2000) propõe-se, em 1980, a desenvolver um estudo sobre a aquisição da linguagem escrita com crianças que ainda não haviam recebido uma educação formal. A ideia que permeava seus estudos era a de que a escrita era dada, ou seja, havia um processo natural onde as crianças recebiam e interpretavam os signos escritos antes mesmo do seu ingresso na escola. Neste sentido, ao conhecer “os modos de interpretação da escrita pela criança, poder-se-ia proceder de modo mais adequado durante o processo de alfabetização” (SMOLKA, 2000, p.21).

A partir desses trabalhos e revendo suas concepções teóricas, Smolka (2000) chegou à conclusão que somente a compreensão da leitura e da escrita no jogo das interações sociais lhe traria respostas mais consistentes acerca das problemáticas enfrentadas. Dentre suas constatações estava a de que as interpretações ou leituras feitas pelas crianças dependiam do contexto das situações e dos usos que elas faziam da escrita. Havia uma constante reelaboração dos sistemas simbólicos a partir das situações vivenciadas. “Essa constante reestruturação não é apenas formal e individual, ela é fundamentalmente sociocultural, constituída, trabalhada e produzida na interação social” (SMOLKA, 2000, p.56).

Em nosso entendimento, o ensino da linguagem escrita deve acontecer desde que a criança é inserida no meio escolar, visto que é uma linguagem que já compõem suas vivências antes mesmo de ser inserida na escola. No entanto, as intervenções pedagógicas devem ser estruturadas de forma a gerar um ambiente em que a criança possa desenvolver generalizações diversas acerca do seu ambiente social e cultural e não seja antecipatório e distante do que a criança já tem condições de aprender com a mediação de um adulto e demais crianças.

Um bom caminho neste sentido é apontado por Vigotski (2007), que propõe a busca pela compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança para chegar à linguagem escrita. Com efeito, os gestos e signos visuais constituem-se em uma espécie de futura escrita da criança. Para Vigotski, “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VIGOTSKI, 2007, p. 128). Isto nos reporta ao fato de que a linguagem escrita é uma representação simbólica em que palavras representam significados, ou seja, utilizando-se de gestos a criança busca representar situações e saberes já constituídos. Até mesmo ao desenhar ela se utiliza de gestos:

Uma criança que tem de desenhar o ato de correr começa por demonstrar o movimento com os dedos, encarando os traços e pontos resultantes no papel como

uma representação do correr. Quando ela tem de desenhar o ato de pular, sua mão começa por fazer os movimentos indicativos do pular; o que acaba aparecendo no papel, no entanto, é a mesma coisa: traços e pontos (VIGOTSKI, 2007, p. 129).

A utilização do lápis serve como fixador do gesto indicativo para representar uma situação a ela colocada. Ao desenhar a criança consegue dar formas mais elaboradas à expressão do seu pensamento. Ao discutirem o lugar da leitura e da escrita na Educação Infantil, Melo e Brito (2014) apregoam que:

Na contemporaneidade, a leitura e a escrita tomam conotações diferenciadas que tinham na sociedade até o 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).

As autoras retomam uma discussão latente e atual nos meios acadêmicos: o papel do aprender a ler e do aprender a escrever. Ambas defendem o ensino da linguagem escrita e não o mecanicismo da escrita na Educação Infantil. As autoras defendem ainda que a linguagem escrita não é adquirida de forma espontânea, deve passar por uma intervenção competente do professor e se adequar a etapa de educação formal que compõe a Educação Infantil.

Britto (2012) também traz a discussão acerca do papel da alfabetização em seu papel mais restrito e o desafio da educação infantil em superá-lo:

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).

Tratar a alfabetização como elemento básico da educação infantil e antecipar o ensino das letras sem trazer o debate da cultura escrita para o cotidiano é, para Britto, desrespeitar o tempo da infância. É sustentar uma educação tecnicista que preconiza o mito da precocidade e o mito da superespecialização. O mito da precocidade presume a antecipação do processo formativo, e o mito da superespecialização apregoa a ideia de divisão extrema do trabalho. O que significaria, para o autor, aumentar as diferenças sociais ao invés de combatê-las.

Retomando a teoria que embasa esta pesquisa, enfatiza-se a preconização para a Educação Infantil propostas de ensino que contribuam para o desenvolvimento de todo um sistema de representação simbólica – onde símbolos, em especial os que compõem a escrita alfabética, representem significados mais amplos e não seja a parte única constituidora da linguagem escrita. Propomos um ensino que vá além da simples “codificação/decodificação

de sons em letras e vice-versa” (GOULART, 2006, p. 452). Proposta esta que necessita de muita clareza e aprofundamento teórico para ser atingida:

[...] Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança (VIGOTSKI, 2007, p.126).

Desvendar o caminho que a criança percorre para aprender a ler e a escrever é, para Vigotski, de suma importância no caminho à compreensão da gênese da escrita. Há, portanto, uma espécie de continuidade entre as diversas atividades simbólicas: os gestos, o brinquedo e o desenho. Os gestos como já mencionado, constituem-se para Vigotski como a escrita no ar, que mais tarde tornam-se gestos fixados no papel em forma de escrita.

Os jogos das crianças unem gestos e linguagem escrita à medida que atuam com uma importante representação simbólica. Ao brincar, a criança utiliza objetos que substituem coisas ou pessoas. Quando pega um chinelo e o transforma em aparelho celular e simula estar falando com alguém, ela emprega um gesto que comunica o fato. Desse modo, o chinelo designa um telefone. Ao desenhar, a criança registra o que conhece sobre o objeto ou pessoa desenhada, reforçando o que Vigotski classifica como gesto representativo e como brinquedo simbólico:

Desse ponto de vista, portanto, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido com um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado – assim como o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se num signo independente (VIGOTSKI, 2007, p. 130)

O autor considera esse estágio das crianças como a escrita com objetos. Os objetos cumprem uma espécie de substituição dos elementos constituidores da situação real. Desta forma, vão adquirindo o que Vigotski pontua como significado simbólico. Quando o objeto depende das ações da criança, o autor o classifica como simbolismo de primeira ordem, ao ser incorporado na brincadeira da criança passando a representar algo independente dos seus gestos, torna-se um simbolismo de segunda ordem. Podemos utilizar também o desenho como exemplo, inicialmente os gestos manuais comandam a atividade (como o gesto da forma adequada de segurar o lápis), compondo um simbolismo de primeira ordem, mais tarde, quando a representação gráfica objetiva representar um objeto de forma independente, torna-se um simbolismo de segunda ordem.

O desenho é, para Vigotski, uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal.

Notamos que, quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita (VIGOTSKI, 2007, p.136).

Vigotski (2007) constatou em seus experimentos que o desenho pode ser alterado para uma escrita pictográfica. Ou seja, sinais simbólicos abstratos traçados em forma de desenho, passam a ser representados pela escrita real.

Enfatiza-se, assim, em nossa pesquisa, a relevância do desenho como uma forma superior de expressão capaz de contribuir para a ampliação do letramento e assim possibilitar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral das crianças. Defendemos também sua presença na educação infantil como uma linguagem de expressão capaz de possibilitar a reorganização crítica da cultura.

### **3. O desenho nas propostas de ensino**

Iavelberg (2013) desenvolve um estudo tratando o histórico do desenho desenvolvido pela escola brasileira em diferentes épocas. O desenho como cópia de modelos para treinar habilidades motoras, “o desenho natural, decorativo, geométrico e pedagógico, este último para ilustrar aulas, compunham o programa de desenho da escola tradicional” (p.14). Além de orientado pela lógica adulta, era centrado na autoridade do professor. A criança aprendia a desenhar por intermédio de repetição de exercícios. Esse ensino predominou nos programas de curso de desenho de 1930 a 1970.

Bem diferente dos preceitos da escola tradicional, na escola renovada “o desenho é compreendido como atividade expressiva, livre e natural da infância, com centro no indivíduo” (IAVELBERG, 2013, p. 15). O desenvolvimento do potencial criador constitui-se no foco da escola renovada.

Na escola renovada ou ativa, o processo estimulava a imaginação e a criatividade; a liberdade era compreendida como qualidade livre de influências do meio. Este entrava como suporte significativo das experiências de vida do sujeito, principalmente na ordem de articulação entre o pensar, o sentir e o perceber, com

forte valorização do plano expressivo e do desenvolvimento do potencial criador (IAVELBERG, 2013, p. 23).

A escola renovada entendia a criança como produtora ativa e que deveria ter suas produções guiadas por seus interesses e necessidades. Abordagens estas que, de acordo com os estudos de Iavelberg (2013), foram substituídas por pesquisas interculturais que consideravam o diálogo de desenhos infantis com a cultura, assim como “as diferenças simbólicas entre desenhos de crianças de diversas regiões e países” (p. 23). Assim sendo, na contemporaneidade,

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 da liberdade de seleção e escolha do sujeito criador nos atos de aprendizagem (IAVELBERG, 2013, p.25).

De acordo com a autora, a cultura acrescenta às singularidades dos desenhistas individuais elementos para possibilitar-lhes compor suas produções. Não se trata de aprender a desenhar tomando imagens da arte como referência ou seguir modelos dados pelo professor, mas de estabelecer contato com os códigos da linguagem que são gerados em diferentes culturas e épocas. Incorporou-se a influência que os códigos das linguagens exercem nas produções infantis.

Iavelberg (2013) apregoa ainda que as crianças de educação infantil conseguem exercer a função simbólica do desenho consolidando uma linguagem singular que possibilita aos professores reconhecerem o autor pelo desenho. Deste modo, não é uma ação aleatória.

A cultura desde já se faz presente na apresentação e seleção de meios e suportes e na observação dos atos de desenho. Em outras palavras, a criança já está construindo suas ideias sobre o que é desenho e para que serve desenhar (IAVELBERG, 2013, p. 35).

Para a autora, os hábitos culturais diversificam as ideias da criança sobre o desenho. Os locais onde as crianças são autorizadas a desenhar assim como as oportunidades a elas oferecidas variam conforme o ambiente social que vivem. As regras acerca de onde desenhar estão ligadas aos espaços de convívio das crianças. Desenhar na terra por exemplo é característico das crianças da zona rural. Inclusive os desenhos das crianças das diferentes regiões brasileiras variam conforme elementos e imagens às quais as crianças têm acesso.

Farago e Bombonato (2016), ao apresentar os resultados de sua pesquisa em relação ao ensino de artes, anunciam que, em primeiro momento, o que se notava eram as observações

sobre as visões adultas, ou seja, o produto final era o principal a ser avaliado, pois teriam que ser caracterizados padrões sobre as estéticas da arte adulta, que se embasava na proposta pedagógica do ensino tradicional, que se exigia características de destreza e cópia, na qual o enfoque para esta modalidade estava centrada na imitação da realidade, enquanto na escola renovada centrava-se na expressão através do desenho. Contudo, destacam que as novas tendências da Arte Moderna têm como intenção a modificação deste cenário, onde busca ressaltar a expressão da particularidade de cada artista. Ou seja, vem mostrar as concepções do ensino do desenho e o entendimento deste na infância.

Dessa forma, concluem que o desenho infantil é algo natural de seu desenvolvimento e meio de expressão. Diante dessa constatação, defendem a ideia de que “as crianças precisam ter liberdade de criação, invenção e imaginação, direcionando-os para a formação cultural, aperfeiçoando seus gostos e as estéticas dos desenhos, que deveriam estar de acordo com o olhar infantil e atendendo às etapas do seu desenvolvimento simbólico, afetivo-emocional, social, físico, linguístico e motor” (FARAGO E BOMBONATO, 2016, p.24)

Cox (1995) afirma que antes da Segunda Guerra Mundial, os alunos recebiam regularmente ensino de desenho. O professor orientava e a direção era dada aos alunos cabia observá-lo para aprenderem a desenhar. Contrário à essa perspectiva, foi sendo formado um movimento contrário a este ensino, considerado autoritário e formal. A ênfase passou a ser na livre expressão da arte infantil.

Segundo a autora, ao longo das primeiras décadas do século XX, emergiu “uma visão romântica da criatividade inata das crianças, que, argumentava-se, não deveria ser inibida ou contaminada pelo ensino formal das convenções artísticas dos adultos” (Cox, 1995, p.237).

Cox (1995) cita um apelo feito por Viktor Lowenfeld (1957) pedindo aos professores para não imporem suas próprias criações à criança, não permitir que copiem outras produções ou apresentar um trabalho de uma criança à outra como exemplo. A ideia de livre expressão do desenho da criança permanece as práticas de ensino atuais.

Nas sociedades ocidentais, o legado da visão romântica da infância, particularmente com relação à educação artística, continua a existir. Por muitos anos o ensino de desenho tem sido uma questão muito melindrosa; sem dúvida muitos diriam que não deve haver ensino de desenho. É claro que nem todo professor adota esse ponto de vista; em realidade, como não se espera das crianças que atinjam um nível particularmente alto de habilidade para o desenho em nossas escolas, muitos professores não têm absolutamente levado muito em consideração essa questão. Para crianças com idade inferior e aproximadamente oito anos, o enfoque que dá mais prioridade à criatividade que ao ensino formal não chega a ser problemático. Embora haja diferenças individuais no interesse das crianças e em sua capacidade para desenhar, a maioria deseja desenhar e sente prazer nisso. Os problemas começam a aparecer na faixa de oito a dez anos. (COX, 1995, p.238).



A autora destaca que a insatisfação das crianças começa a aparecer e gerar problemas na faixa entre oito a dez anos de idade. A coragem e segurança das ações de desenho anteriores dão espaço aos desenhos mais minuciosos e detalhados. Ao nosso ver, assim como a crianças ampliam seus conhecimentos e habilidades e conseguem enriquecer suas produções e elaborar melhor seu pensamento, também o fazem em relação ao desenho. O provável motivo dessa insatisfação está na pouca relevância dada ao desenho como expressão do pensamento e uma habilidade significativa que merece atenção dos professores quanto a inseri-lo em suas propostas de ensino-aprendizagem desde a Educação Infantil.

### **3.1 O papel do desenho no desenvolvimento infantil**

No que concerne ao papel do desenho no desenvolvimento infantil, Vigotski (2007) atribui-lhe grande relevância:

K. Buhler notou, corretamente, que o desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança. Em seguida, diz ele, a fala predomina no geral e modela a maior parte da vida interior, submetendo-a a suas leis. Isso inclui o desenho (VIGOTSKI, 2007, p.135).

A memória comanda os desenhos iniciais das crianças. Logo, se for pedido à criança que desenhe algo, como um brinquedo que está à sua frente, por exemplo, ela vai desenhar o que conhece sobre o brinquedo e não tomará como referência a figura diante de si, a criança nem sequer se deterá a olhar o original. A importância atribuída ao desenho reside no fato de, além de se constituir em um simbolismo, surge tendo como base a linguagem verbal.

Outro fator importante, é perceber que se trata de uma atividade típica da primeira infância:

É bem conhecido que, na primeira infância, todas as crianças passam por vários estágios do desenho. Desenhar é exatamente a criação típica da primeira infância, principalmente do período pré-escolar. Nessa época, as crianças desenhavam com vontade; às vezes, sem ser estimuladas por adultos e, às vezes, basta um pequeno estímulo para que comecem a desenhar (VIGOTSKI, 2009b, p.61).

Os desenhos das crianças, em um primeiro momento, não estão presos à representação, pois são guiados pela simbolização. Ao revelar suas memórias por meio do desenho, a criança se utiliza da fala, contando uma história. A essa capacidade de criação de novas imagens ou ações, Vigotski dá o nome de “atividade criadora” (2009b, p.14).

Já na primeira infância, é possível identificar nas crianças processos de criação que melhor se expressam em suas brincadeiras:

[...] A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. [...] A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009b, p.17).

Os elementos da experiência anterior jamais se reproduzem na brincadeira exatamente como ocorreram na realidade. Apesar de conhecer anteriormente os elementos da sua criação, a criança consegue representar algo novo, criado por ela própria. A referência da experiência anterior é fundamental, caso contrário a criança nem teria condições de criar. O que aconteceria, pois, é utilizar-se da combinação desses elementos para a criação particular.

Vigotski (2009b) aponta que 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, de acordo com o autor, surgiram de uma imensa experiência acumulada. Quanto mais rica a experiência, mais rica será a imaginação.

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. 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, 2009b, p. 23).

Quando Vigotski menciona-se para a importância das experiências anteriores para desenvolver a imaginação, também refere-se às experiências obtidas de experiências históricas ou sociais alheias. Ou seja, a imaginação é, também, uma forma de apropriação de saberes daquilo que não foi vivenciado diretamente, como uma história contada, uma narração, um desenho animado, um filme ou um teatro, mas que passa a compor material para o imaginário.

Dada a complexidade da imaginação criadora, é de se supor que em cada período do desenvolvimento infantil a imaginação criadora funcione de modo próprio, sendo atributo de uma determinada etapa do desenvolvimento em que se encontra a criança.

[...] a imaginação depende da experiência, e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente, diferenciando-se por sua originalidade em comparação à do adulto. A relação com o meio, que, por sua complexidade ou simplicidade, por suas tradições ou influências, pode estimular e orientar o processo de criação, é completamente outra na criança. Os interesses da criança e do adulto são diferentes

e, por isso, compreende-se por que a imaginação dela funciona de maneira diferente da do adulto (VIGOTSKI, 2009b, p.43).

Devido às relações estabelecidas pela criança 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.

Voltando à questão do desenho, Vigotski (2009b) apresenta dividindo-o em quatro estágios. O primeiro é o estágio dos esquemas:

Se deixarmos de lado o estágio das garatujas, dos traços e da representação de elementos disformes isolados e começarmos da época em que surge o desenho, no sentido próprio da palavra, veremos que a criança está no primeiro estágio ou no estágio de esquemas. Nesse estágio, ela desenha representações esquemáticas do objeto, muito distantes da sua representação fidedigna e real (VIGOTSKI, 2009b, p.106)

Um exemplo desse estágio é o desenho de figuras humanas apenas com cabeças e pernas, ou seja, seres esquemáticos representando figuras humanas. A representação humana limita-se a esquemas. Assim, a criança desenha o que lembra sobre o objeto e não o que vê ou o que imagina sobre o objeto.

Um psicólogo que pediu a uma criança que desenhasse a mãe, sentada a seu lado, pôde observar que ela desenhou a mãe sem ter olhado nem uma vez sequer para ela. No entanto, não apenas as observações diretas, mas as análises do desenho, demonstram com muita facilidade que a criança desenha de memória. Ela desenha o que sabe sobre a coisa; o que lhe parece mais essencial na coisa, e não aquilo que vê ou que imagina sobre a coisa. Quando a criança vê um cavaleiro montado de perfil, desenha as duas pernas, apesar de apenas uma perna estar visível. Quando desenha uma figura humana de perfil, faz os dois olhos (VIGOTSKI, 2009b, p. 106).

O desenho descrito na experiência foi feito por uma criança que possui por volta dos quatro anos de idade e corresponde a uma narração gráfica do objeto representado. O que significa dizer que enquanto desenha, a criança pensa no objeto que está representando como se estivesse falando dele e imprime os traços no papel.

O segundo estágio corresponde ao estágio do surgimento do sentimento da forma e da linha. Já não é suficiente para a criança desenha esquemas, ela começa também a aproximar mais seu desenho da aparência real do objeto:

[...] Esse estágio não pode ser, é claro, nitidamente delimitado pelo precedente. No entanto, ele se caracteriza por um número bem maior de detalhes, por uma disposição mais verossímil de partes isoladas do objeto: oclusões impressionantes como a do torso não são mais percebidas; todo o desenho aproxima-se da aparência real do objeto (VIGOTSKI, 2009b, p.110)

Aparece agora a necessidade de dar mais forma ao desenho. Ainda aparecem representações esquemáticas, porém com rudimentos da representação parecida com a realidade.

No terceiro estágio o esquema desaparece e ocorre a representação verossímil. O desenho passa a ter uma aparência de silhueta e de contorno. “A criança ainda não transmite a perspectiva, a plasticidade do objeto; o objeto ainda é delineado sobre o plano, mas, em geral, ela apresenta-o de forma verossímil e real, próxima de sua verdadeira aparência” (VIGOTSKI, 2009b, p. 110). Muito poucas crianças vão além desse estágio sem o auxílio do ensino.

O quarto estágio é o da representação plástica. “Surge a perspectiva; transmite-se o movimento e, mais ou menos, a impressão plástica completa que se tem do objeto” (VIGOTSKI, 2009b, p. 110). A criança passa a se ocupar além do processo da sua ação, consegue incorporar em seus traçados o processo que ocorre no mundo à sua volta.

Vigotski (2009b) exemplifica, através dos quatro estágios de desenho, que há uma evolução gradual nas produções infantis através daquilo que a criança consegue assimilar acerca do mundo, da percepção acerca das relações complexas à sua volta. Há uma objetivação da experiência social de forma subjetiva. Com este parâmetro, definimos que o desenho pode e deve ser visto como uma atividade de grande relevância a ser cultivada nas práticas pedagógicas visando o desenvolvimento infantil.

Iavelberg (2013) defende que o desenho, enquanto prática sócio-histórica e cultural, deve ser cultivado na criança. Segundo a autora, o desenvolvimento conceitual é fruto de experiências de aprendizagem influenciadas pela cultura e deve ser estimulado pelos educadores.

A importância do desenho é inegável, pela integração que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e a sensibilidade. Por intermédio do desenho, a criança pode expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando sua poética de modo singular. As competências e habilidades aprendidas em desenho servirão para outras áreas de conhecimento (IAVELBERG, 2013, p. 57).

Para ampliar a linguagem do desenho, a criança precisa ter oportunidades de desenhar sistematicamente. O incentivo e a orientação do educador têm papel relevante, pois pode estimular ou estagnar o processo criativo. Já na Educação Infantil, segundo a autora, observa-se crianças inseguras quanto aos resultados dos seus desenhos. Tornando-se importante que os professores conheçam como os alunos aprendem e evoluem em seus desenhos para colaborar

neste processo de grande relevância e que dá base ao desenvolvimento da criança em todas as demais linguagens artísticas.

Considerando que o desenhar é uma atividade típica da primeira infância que envolve cognição, criatividade e percepções ligadas à cultura e meio histórico e cultural em que a criança está inserida, e que, quanto mais situações a ela colocadas, mais oportunidade terá de ampliar suas linguagens e processos de criação pessoal, consideramos de suma importância que os professores que lidam com as crianças de Educação Infantil conheçam as especificidades desse tipo de expressão e todo o potencial que pode desenvolver nas crianças se bem compreendida.

Conhecer o percurso evolutivo do desenho propicia ao professor melhor entender as crianças e planejar propostas de ensino que possibilitem desenvolver a cognição, as habilidades, a sensibilidade, a criatividade, a percepção de mundo, a cultura e adquirir novos saberes a respeito de si e do mundo que a cerca.

### **CAPÍTULO III**

## **DESENHO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS E AS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE DESENHO E LETRAMENTO**

Neste capítulo buscamos estabelecer e pontuar as relações entre desenho e letramento na Educação Infantil tendo como parâmetro uma pesquisa realizada em duas Instituições Municipais de Educação, contemplando um estudo de campo e entrevistas com professoras de Educação Infantil. As Instituições pesquisadas contemplam desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, oferecendo também a modalidade de ensino EJA no período noturno. Na primeira instituição de ensino foi feito um estudo de campo na Educação Infantil, que contemplou uma sala de agrupamento com crianças de 4 e 5 anos. As entrevistas, por sua vez, foram realizadas com quatro professoras de uma segunda Instituição Municipal de Educação, que contempla da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Ressalta-se que optamos por excetuar a entrevista com a professora da primeira instituição de ensino, por verificar incompatibilidade nas respostas obtidas frente ao que foi proposto à docente.

#### **1. Caracterização da pesquisa**

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, pois, além do levantamento de dados, houve uma observação analítica das relações estabelecidas. Como orientação metodológica geral para a coleta e análise dos dados, buscou-se o referencial teórico da teoria histórico-cultural e da abordagem materialista dialética, que visualiza o desenvolvimento psicológico dos homens como parte do desenvolvimento histórico geral de sua espécie.

De acordo com Lima e Miotto (2007, p.40),

O método dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão. (MIOTTO, 2007, p.40)

De acordo com as referidas autoras, para se realizar uma pesquisa entendendo a realidade social dinâmica, contraditória, histórica e ontológica implica na utilização de

procedimentos metodológicos que consigam engendrar todos esses pressupostos com a mesma intensidade como se apresentam quando estão em relação.

A opção pela pesquisa qualitativa, portanto, objetiva possibilitar um alcance mais amplo de informações para a melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto, que foram as percepções de professoras da Educação Infantil acerca do desenho em suas práticas de ensino e suas possíveis relações com o letramento.

Os procedimentos utilizados para essa pesquisa centram-se em dois momentos. O primeiro visa a observação do trabalho realizado com desenho em uma sala de aula com crianças entre 4 e 5 anos de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. O segundo momento buscou analisar o posicionamento de quatro professoras sobre a temática. Por assim ser, cinco perguntas foram direcionadas a elas, versando acerca do desenho e suas relações com o letramento.

O estudo de campo teve como finalidade identificar e descrever as interações estabelecidas em sala de aula pelas crianças, bem como analisar as propostas didáticas desenvolvidas pela professora no intuito de conhecer as relações entre desenho e letramento. As entrevistas, por sua vez, além de terem como foco a identificação do posicionamento das docentes sobre o assunto em debate, contribuíram para a reflexão sobre a intersecção temática proposta nessa pesquisa.

Salientamos que a escolha da professora não foi o primeiro critério para o desenvolvimento da pesquisa. Em primeiro momento, selecionou-se uma escola da Rede Pública do Município de Goiânia que atendesse ao requisito de possuir turmas de Educação Infantil, especialmente com crianças com idades entre 4 e 6 anos, uma vez que seria mais propício observar atividades envolvendo desenho e letramento, foco dessa pesquisa. Desse modo, fez-se a observação do trabalho da professora da turma que contemplou o critério mencionado.

A primeira escola, na qual o estudo de campo foi realizado, está localizada em um bairro da cidade de Goiânia, considerado de classe média baixa e atende crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Além da oferta da educação regular, a instituição contém a Educação de Jovens e Adultos e, conforme consta em documentos oficiais, atividades complementares que envolvem desde questões de esportes, artes e cultura até melhorias para o processo de ensino-aprendizagem no que tange a alfabetização e letramento.

A professora responsável pelo agrupamento em estudo possui formação em Pedagogia e experiência docente de 10 anos na profissão, constituída, primordialmente, na Educação Infantil. As observações aconteceram no período de outubro a dezembro do ano de 2015, em

três dias da semana – terças, quartas e quintas-feiras, ao longo de dez semanas, perfazendo um total aproximado de 60 horas. A escolha dos dias pautou-se na expectativa de assiduidade das crianças, visto que às segundas-feiras há um número maior de faltosos. Não obstante, excluiu-se as sextas-feiras, pois a professora regente dedica-se ao planejamento semanal.

As entrevistas foram realizadas também em uma Instituição Municipal de Ensino que atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. A escola situa-se em um bairro de classe baixa da cidade de Goiânia e, apesar de sua localização, a instituição conta com uma boa estrutura física e corpo docente com formação na área de atuação, incluindo pós-graduação em diversas áreas, como psicopedagogia, docência superior, literatura brasileira e neuropedagogia.

Em relação às entrevistas, objetivou-se compreender as visões das professoras de Educação Infantil em exercício sobre o desenho nas práticas de ensino e como concebiam a relação entre desenho e letramento. As entrevistas com as professoras obedeceram ao seguinte roteiro:

- a) Categoria 1: O papel da Educação Infantil enquanto componente da Educação Básica;
- b) Categoria 2: O espaço da alfabetização e do letramento na educação infantil;
- c) Categoria 3: O desenho e sua relação com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e expressivo da criança;
- d) Categoria 4: Relação entre desenho e letramento;
- e) Categoria 5: O desenho como componente da linguagem escrita.

Ao todo, três professoras e uma coordenadora compuseram o quadro que vamos classificar como Professoras Entrevistadas. Todas fazem parte do grupo entrevistado devido à atuação em uma escola da Rede Pública Municipal de Goiânia com crianças entre 5 e 6 anos. Designamos as professoras como Professora 1, Professora 2, Professora 3 e a coordenadora como Professora 4.

## **1.1 Panorama das escolas pesquisadas**

Como mencionado, a primeira escola em estudo está situada em um bairro, considerado de classe média baixa, da cidade de Goiânia – Goiás. Além de atender crianças da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, a instituição também oferece ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Sua oferta abarca, além da região a qual está



localizada, discentes de regiões adjacentes. A escola funciona nos três períodos, sendo que para Jovens e Adultos o ensino é realizado pela noite. A turma pesquisada estava composta crianças de idades mistas, de 4 e 5 anos. Destaca-se que, alguns dos discentes, acompanham essa professora há cerca de dois anos.

A segunda escola que compõe essa pesquisa foi voltada para discutir sobre as relações entre desenho e letramento. A escola situa-se em um bairro de classe baixa da cidade de Goiânia – Goiás. Por sua localização, a instituição é considerada de classe baixa, mesmo contando com uma boa estrutura física e corpo docente com formação na área de atuação, incluindo pós-graduação em diversas áreas, como psicopedagogia, docência superior, literatura brasileira, neuropedagogia e outros.

## 1.2. Caracterização profissional das professoras entrevistadas

### **Professora 1**

A Professora 1, de pseudônimo Bianca, tem formação em Pedagogia e Especialização em Literatura Brasileira. É docente efetiva da Rede Municipal de Ensino, com carga horária de 30 horas/semanais. Atua em uma turma de Educação Infantil com crianças de 5 anos. Sua turma é composta por 20 alunos.

### **Professora 2**

A Professora 2, de pseudônimo Poliana, tem formação em Pedagogia e Especialização em Gestão e Neuropedagogia. É docente efetiva da Rede Municipal de Ensino, com carga horária de 40 horas/semanais. Atua em duas turmas, sendo uma do Ciclo 1 e outra do 6º ano. Suas salas têm, em média, 25 alunos.

### **Professora 3**

A Professora 3, de pseudônimo Divina, tem formação em Pedagogia e Especialização em Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia. É docente efetiva da Rede Municipal de Ensino, com carga horária de 40 horas/semanais. Atua em uma turma de Educação Infantil e suas salas tem 25 alunos.

#### **Professora 4**

A Professora 4, de pseudônimo Isabel, tem formação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia. É docente contratada da Rede Municipal de Ensino, com carga horária de 30 horas/semanais e atua na coordenação.

2. A visão das professoras acerca do papel da Educação Infantil e do desenho e do letramento como integrantes das propostas pedagógicas para o desenvolvimento das crianças

#### **Categoria 1 – O papel da Educação Infantil enquanto componente da Educação Básica**

Para compreender as concepções acerca da Educação Infantil como integrante da etapa escolar e como esse entendimento é contemplado em suas propostas, foi perguntado às professoras entrevistadas “qual o papel da Educação Infantil enquanto componente da Educação Básica”. Vislumbrava-se, perceber a visão das docentes sobre essa etapa do ensino.

Para a análise do conteúdo das respostas obtidas utilizaremos as abreviações “E” (entrevista) e “PR” (professora). O número que segue a sigla “PR” diferencia as respostas das 4 docentes interpeladas, como explicitado anteriormente.

A Educação Infantil possui o papel de despertar o gosto pela rotina e pelas atividades na sala de aula (E, PR1, ESCOLA2, 27/06/2016).

A Educação Infantil é um direcionamento (em termos de habilidades e coordenação motora) para o letramento (E, PR2, ESCOLA2, 27/06/2016).

A Educação Infantil tem um grande papel no ensino, mas as determinações do CMEI estabelecem interação sem o propósito de ensinar (E, PR3, ESCOLA2, 27/06/2016).

A Educação Infantil é um excelente preparatório, até se tornando difícil iniciar a escolarização sem ter essa base (E, PR4, ESCOLA2, 27/06/2016).

Nota-se que se assemelha as falas das três primeiras professoras, quanto aos objetivos da Educação Infantil. No entanto, um dos aspectos importantes percebidos nas falas das entrevistadas, é a ideia de preparação para a alfabetização. A fala da Professora 4, todavia, não apenas evidencia esse discurso como o enfatiza ao afirmar sobre a Educação Infantil ser um excelente preparatório. Desse modo, é como se o trabalho a ser desenvolvido tivesse que

se voltar a uma base preparatória para a alfabetização. Ressaltamos que não houve menção de que se poderia desenvolver as diversas linguagens e oportunidades de interlocução entre crianças, adultos e demais pares. Destacamos a fala da Professora 3:

[...] no CMEI, de acordo com as diretrizes, ele ainda é muito cuidado, então ele não tem a função de ensinar. A criança aprende interagindo com os seus pares, mas não tem essa função. Até porque os professores recebem informação justamente para não ficar forçado no aprendizado no caso do CMEI. Então quando elas vêm com muita sede de conhecimento, com vontade de saber as letras. Os meus alunos me perguntam muito o que é letra, o que é número, eles ainda não têm domínio... (E, PR3, ESCOLA2, 27/06/2016).

Essa professora ratifica uma necessidade de reestruturar as atividades de ensino, contemplando os anseios das crianças, no entanto demonstra não os atingir com uma proposta que também responda às determinações do Conselho Municipal de Educação (CME). Indagamos, nesse momento, se seria essa uma dificuldade de realmente estabelecer consonância com as diretrizes do CME ou uma falta de esclarecimento acerca do papel da Educação Infantil e possibilidades de aprendizagem das crianças? Sobre o assunto, Arce (2007) pontua que as concepções de criança, conhecimento e professor, apresentadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), do qual as diretrizes do CME se embasam, não caracterizam os espaços de Educação Infantil como escola que propicia aprendizagens e sim espaços de convivência infantil, uma vez que “o conhecimento, deste modo, não pode ser repassado do professor para o aluno, já que este último o constrói. Não há como planejá-lo, pois as crianças determinam o que, como e quando aprender” (Arce, 2007, p. 27).

Verifica-se, assim, que o papel do professor como mediador da criança e o conhecimento fica comprometido, pois é a criança quem vai direcionar o aprendizado. A professora entrevistada não demonstra, portanto, ter clareza acerca das determinações das diretrizes que norteiam, ou que deveriam nortear, seu fazer pedagógico. Salienciamos a importância desse conhecimento para que possa sua proposta de ensino tenha intencionalidades claras e definidas acerca da sua prática e abordagens diárias com as crianças.

Outro aspecto a ser levantado é quanto à ideia do papel da Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental:

Ah, é um excelente preparatório. A criança que não frequenta a Educação Infantil vai ter dificuldade até pra pegar o lápis. A criança que frequenta vai se desinibir, vai ter mais coordenação motora, e se ela tiver interesse, porque não é função da Educação Infantil, mas ela vai aprender as letrinhas, se for o caso, ela vai descobrir a leitura. Vai depender muito da criança. Não é função, mas ela pode até sair lendo (E, PR4, ESCOLA2, 27/06/2016).

Observa-se, nesse depoimento, que a professora declara que a preparação para o Ensino Fundamental não é função da Educação Infantil, mas todo o seu raciocínio conduz a esse entendimento, pois ela aponta que a criança que frequenta a Educação Infantil tem melhores condições de se sobressair no Ensino Fundamental. Sua fala deixa a entender, também, que aprender é uma incumbência da criança, uma vez que, como frisa, “vai depender muito dela”.

Ressaltamos que a Educação Infantil possui um papel fundamental se bem articulada ao Ensino Fundamental, porém ao utilizá-las apenas como fase preparatória é, sem dúvidas, negar a possibilidade de atividades que enriquecerão habilidades, anseios e necessidades específicos da criança entre 4 e 6 anos. É um espaço que pode propiciar grandes oportunidades de enriquecimento da fala, de desenvolver as relações interpessoais e intrapessoais, de ampliar a imaginação criativa, de vivenciar a literatura infantil, de dramatizar situações diversas, de brincar, de desenhar e de diversas atividades próprias às potencialidades das crianças que contemplam a referida faixa etária.

Por ocasião da observação, ocorrida na primeira escola, na classe de crianças de 4 a 5 anos, notamos que a professora enfrenta o dilema entre propiciar aprendizagens significativas e antecipar propostas específicas do Ensino Fundamental. Essa percepção parte da explicação dada pela professora quanto ao trabalho realizado:

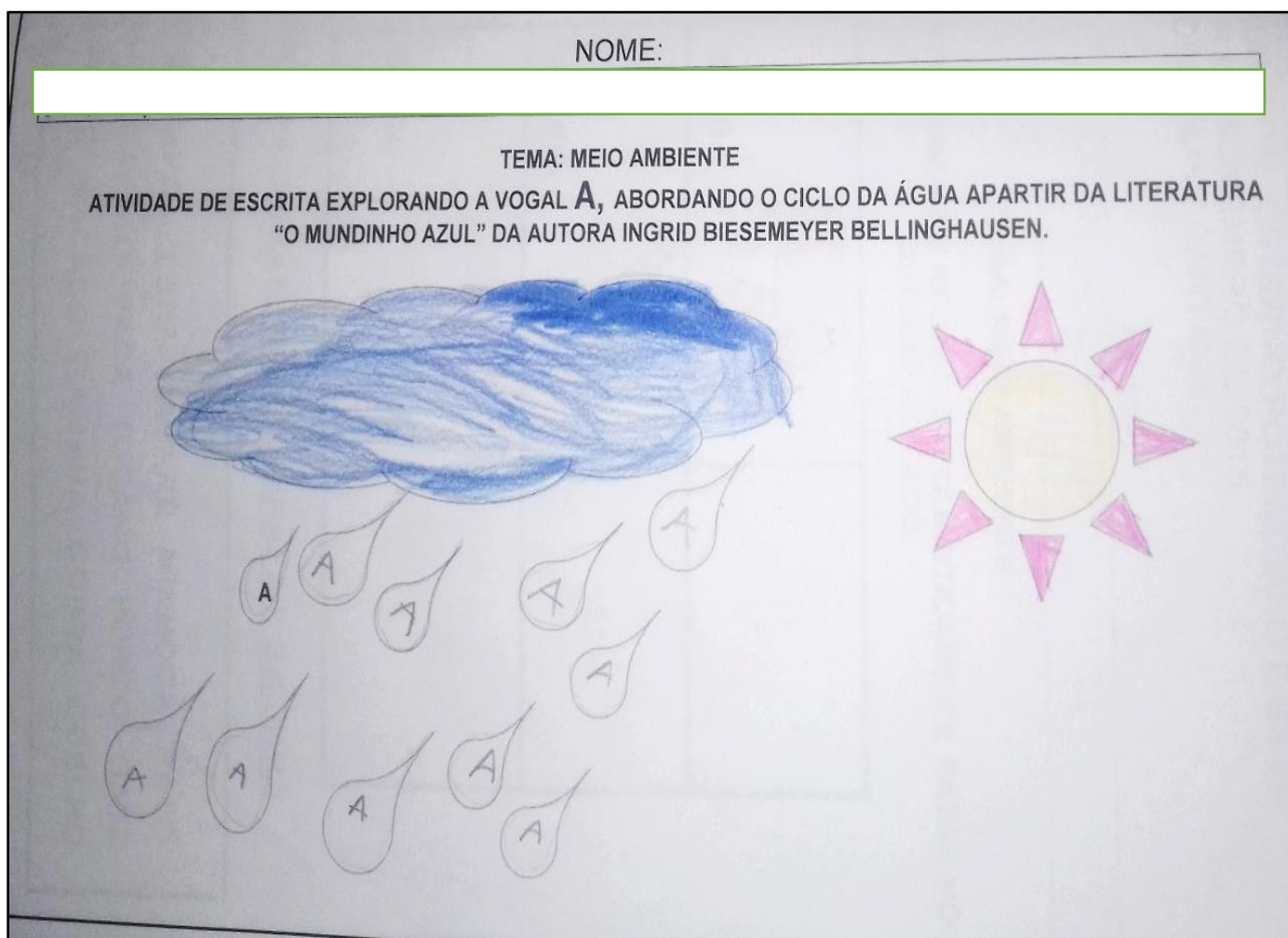
A Educação Infantil é orientada pelos Indicadores de qualidade elaborados pela direção, coordenação e professores na Semana de Formação da Secretaria de Educação. As propostas respeitam o tempo de infância das crianças e as percepções acerca da formação de palavras ocorrem de forma natural pelas crianças. (Depoimento dado pela professora, ESCOLA1, 20/10/2015)

E pode ser identificada nos registros de aula:

A professora leu um livro, com o título “O mundinho azul” com todas as crianças sentadas em cadeiras em volta da mesa. Enquanto leu foi frisando, pausando em cada página e enfatizando a frase escrita pela autora. As crianças se mostraram curiosas com a riqueza de detalhes do livro e faziam comentários com quem estava

ao seu lado, em voz baixa, acerca das figuras e seus significados: “Mundinho é um planeta?”, “Tem água demais!”, “Olha! Homenzinhos!”. A professora pedia silêncio para que concluísse a leitura (Observação realizada no dia 20/10/2015, ESCOLA1).

A professora retomou traços gerais do livro trabalhado no dia anterior e propôs uma tarefa quanto ao mesmo, explorando a escrita da vogal A e a ênfase em sua pronúncia. Para complementar, propôs que escrevessem várias letras A's em pingos de chuva de uma tarefa já impressa (Observação realizada no dia 21/10/2015, ESCOLA1)



(Atividade em folha desenvolvida no dia 21/10/2015, ESCOLA2)

Ao terminar a leitura, a professora poderia ter dado oportunidade de fala às crianças, propiciando assim a interação com a história, com as outras crianças, com os saberes que possuísem acerca da temática e com a própria professora. Em relação à atividade em folha, seria interessante explorar elementos naturais percebidos nos espaços externos à sala de aula, observar como a escola estava cuidando da água nas torneiras e descargas, dialogar sobre a importância da água no dia a dia, propor uma pintura representando a água e espécies que podem ser encontradas em rios, lagos e mares, enfim, várias possibilidades poderiam ter sido elencadas sem incorporar aprendizagens mais características do Ensino Fundamental e treino isolado de letras com foi proposto na atividade destacada.

Uma outra situação, a partir da observação realizada, denotou a necessidade de antecipar o ensino das letras sem construir as bases para uma linguagem escrita que garanta a compreensão dos códigos linguísticos formados socialmente:

Após a chegada das crianças e de serem organizadas em suas mesas compostas por quatro cadeiras cada, a professora entregou uma folha xerocada às crianças, elencou o nome de alguns animais aleatoriamente e foi indagando às crianças quais eram selvagens e quais eram domésticos. Em seguida pediu para que escrevam em um quadrinho ao lado de cada figura S para selvagem ou D para doméstico (Observação realizada no dia 04/11/2015, ESCOLA1).

MARIANA VIEIRA

TEMA: MEIO AMBIENTE

**SELVAGEM OU DOMÉSTICO?**

VOCÊ SABE QUAIS DESSES ANIMAIS SÃO DOMÉSTICOS E QUAIS SÃO SELVAGENS?  
ESCREVA "D" SE FOR DOMÉSTICO E "S" SE FOR SELVAGEM.



D



D



S



S



D



D



D



S



S



D



S



S

COMPARE SUA RESPOSTA COM A DOS COLEGAS E DISCUTA SOBRE O QUE É UM ANIMAL SELVAGEM.

(Atividade em folha desenvolvida durante a observação dia 04/11/2015, ESCOLA2)

Além de descontextualizada, a atividade se propôs a fazer uma classificação ligada ao Ensino de Ciências do Fundamental I completamente distante do entendimento das crianças e o que é ainda pior, utilizando uma letra isolada para representar um conceito, "S" para selvagem e "D" para doméstico.

Esse tipo de atividade juntamente com as entrevistas relatadas, nos levam à opinião de que não há discernimento acerca das propostas pedagógicas para a Educação Infantil, além de

uma necessidade declarada de preparar as crianças para os moldes que julgam necessários às propostas do Ensino Fundamental.

## **Categoria 2 – O espaço da alfabetização e do letramento na educação infantil**

Ao ser indagadas sobre o espaço da alfabetização e do letramento na Educação Infantil, duas das quatro professoras entrevistadas, priorizaram o termo letramento em suas falas e demonstraram um bom entendimento acerca da distinção entre alfabetização e letramento:

Na minha concepção é o que conseguimos ler, escrever e entender. É ter criticidade e interpretar o que foi lido (E, PR2, ESCOLA2, 27/06/2016).

É a função social da linguagem, não é a técnica da alfabetização (E, PR5, ESCOLA2, 27/06/2016).

No entanto, a opinião expressa pelas duas demais professoras entrevistadas, equiparou os significados de alfabetização a letramento:

Letramento é a criança identificar sílabas, saber pronunciar-las corretamente, ler, fazer a leitura e dar sequência a isso (E, PR1, ESCOLA2, 27/06/2016).

Se a criança vê um rótulo de refrigerante da Coca-Cola ela não precisa ler para saber se é Coca-Cola, ela já sabe, então ela já é letrada. Então quando ela vem para a escola, já é alfabetizada (E, PR3, ESCOLA2, 27/06/2016).

Vamos especificar os significados de alfabetização e letramento, nos reportando a estudiosos da área com Soares (2014) e Kleiman (2007). Soares (2014) define que a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita, por um indivíduo ou grupo de indivíduos. É o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia, técnicas para exercer a arte e ciência da escrita. Letramento é o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais.

[...] letramento é muito mais que alfabetização. [...] letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2014, p. 44).



O processo de apropriação da escrita, referida pela autora, difere de alfabetizar, que dá nome àquele que apenas aprendeu a ler e a escrever. Um indivíduo letrado é aquele que incorpora às suas práticas sociais o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita.

O termo letramento, na definição de Kleiman (2007), torna-se mais amplo do que a alfabetização, pois trata-se de um processo que visa a inserção do sujeito nas diferentes situações simbólicas, ou seja, envolve sua apropriação sobre diferentes eventos linguísticos que ocorrem em uma sociedade letrada. A criança da Educação Infantil precisa participar de situações envolvendo a linguagem escrita de forma a compreender sua função social e utilizá-la em suas atividades diárias.

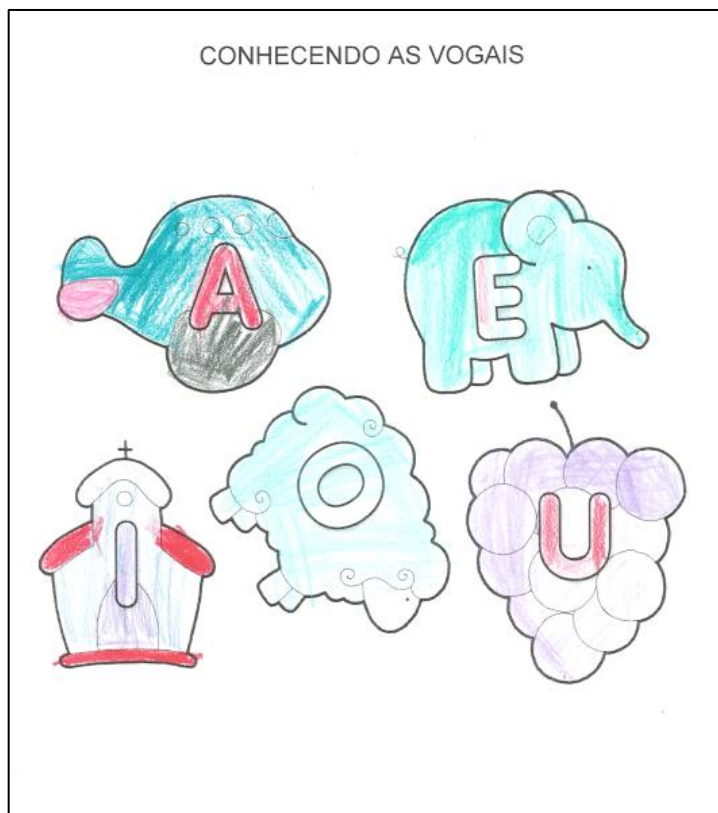
A professora entrevistada 3 ressalta a possibilidade e necessidade de reservar um espaço à linguagem escrita na Educação Infantil, porém, ainda se mostra confusa em relação às abordagens específicas do Ensino Fundamental e o risco de “escolarizar” a Educação Infantil. Seu relato assim se constitui:

Os meus alunos me perguntam muito o que é letra, o que é número, eles ainda não têm domínio. Eles têm muito fascínio em descobrir a escrita. Então esse contato com a escola é fundamental. E eu venho percebendo a cada dia que os alunos buscam por esse conhecimento, eles têm a sede de informação. Eu acho que é importante, e que deveria até começar um pouco antes. Mas nós temos uma diretriz a seguir, temos parâmetros de educação infantil e todo trabalho é fundamental (E, PR3, ESCOLA2, 27/06/2016).

Se forem utilizadas apenas para treino mecânico, fixação sonora e preparação para um vir a ser alfabetizado, realmente o ensino da linguagem escrita perde sua essência e significância perante as propostas pedagógicas que contemplam a Educação Infantil. Há que se pensar que “a linguagem escrita introduz a criança no plano abstrato mais elevado da linguagem, reconstruindo, assim, o sistema psicológico da linguagem falada anteriormente constituído” (VIGOTSKI, 2007, p.134). Porém, o professor deve fazer com que a escrita tenha significado para as crianças e que a percebam como relevante para a vida.

Dentre as atividades observadas na turma de 4 e 5 anos, realizadas na escola 1, em uma delas a professora propôs que as crianças colorissem e identificassem a letra dos objetos de forma a enfatizar a pronúncia para percepção dos sons das vogais. Não foi observado uma contextualização anterior da atividade escrita proposta. A professora apresentou a folha, pediu

que identificassem as figuras, pronunciassem seus nomes e pintassem a letra correspondente. Termos como som inicial ou uma explicação do objetivo da proposta não fizeram parte da proposta. Foi uma atividade xerocada e cada criança recebeu sua folha para depois colorir:



(Atividade em folha desenvolvida durante a observação do dia 11/11/2016, ESCOLA1)

Trabalhar com a formação das palavras e relacionar suas pronúncias com outras conhecidas poderia gerar o entendimento acerca dos sons das letras em várias situações e não apenas a classificação em vogais e a “letra” do objeto, até mesmo porque o nome do objeto é composto por várias outras letras que não foram enfatizadas.

Pensar o lugar da alfabetização e letramento na Educação Infantil para nós é ir além de práticas repetitivas e treino mecânico de letras e leitura silabada. É oferecer às crianças a oportunidade compreender os signos simbólicos à sua volta e assim possibilitar o enriquecimento da sua percepção de mundo.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e constituir palavras com elas, mas não ensina a linguagem escrita (VIGOTSKI, 2007, p.125).

Enquanto o debate girar em torno apenas de se poder alfabetizar ou não na Educação Infantil, o ensino da escrita não conseguirá atingir sua função como reorganizadora da fala e ampliadora do pensamento generalizante. Será apenas mais uma atividade cansativa e sem sentido.

Smolka (2000) defende o ensino da linguagem escrita na escola por ser capaz de ampliar a linguagem como um todo na vida da criança. Para a autora, “a linguagem é uma atividade criadora constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança” (p. 57). O desafio para a autora está em propiciar um trabalho com a escrita como interlocução e interação entre as crianças.

Melo e Brito (2014) apregoam que a intervenção pedagógica deve acontecer no sentido de levar as crianças a resolverem problemas de natureza lógica e assim compreenderem de que forma a escrita representa graficamente a linguagem, tratando-se de um complexo sistema de representação do mundo, da realidade e não um simples sistema de codificação de unidades fonéticas.

Em nosso entendimento, o ensino da linguagem escrita deve acontecer desde que a criança é inserida no meio escolar, visto que é uma linguagem que já compõe suas vivências antes mesmo de ser inserida na escola, porém as intervenções pedagógicas devem ser estruturadas de forma a gerar um ambiente em que a criança possa desenvolver generalizações diversas acerca do seu ambiente social e cultural e não seja antecipatório e distante do que a criança já tem condições de aprender com a mediação de um adulto e demais crianças.

Acreditando em um trabalho que explore as diferentes linguagens, corroboramos com Vigotski, que visualiza a escrita como introdutória da criança no plano abstrato mais elevado da linguagem. Defendemos, também, um ensino com estratégias diferenciadas das utilizadas no Ensino Fundamental no que concerne as práticas de ensino da escrita nas instituições que lidam com crianças da Educação Infantil.

### **Categoria 3 – O desenho e sua relação com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e expressivo da criança**

Como atividade própria das crianças de Educação Infantil, seja na escola ou fora dela, o desenho foi inserido nas entrevistas para compreender o espaço reservado a esta atividade nas rotinas das instituições de Educação Infantil.

As opiniões das professoras acerca do papel do desenho no aprendizado da criança são dadas de forma a atribuir-lhe sentido e relevância, porém é percebido tanto como capacidade criativa da criança a partir do que já vivenciou quanto ao colorir figuras prontas para desenvolver práticas alfabetizatórias. Duas das professoras entrevistadas afirmam ser um bom recurso para treino motor ou memorização de sons e letras:

Eu utilizo o desenho para fazer relações. A partir de imagens, é possível explorar a letra que se inicia, quais letras são vogais, a relação do pato com a letra P, inclusive podemos utilizar outras imagens que se iniciem com as mesmas letras (E, PR2, ESCOLA2, 27/06/2016).

O desenho ajuda muito no colorido. Uma mãe se queixou que a criança não estava colorindo. Foi só trabalhar bastante e hoje a criança colore muito e pergunta se está bonito (E, PR5, ESCOLA2, 27/06/2016).

Observe-se que nestes casos as entrevistadas não estão se referindo ao desenho como produção da criança, elas citam imagens prontas para identificar nomes, letras e sílabas, ou figuras para colorir e treinar coordenação motora fina. Como se a definição de traçados e a apropriação da linguagem escrita dependesse exclusivamente de treinos mecânicos e repetitivos.

Quanto ao papel do desenho, consideramos que deve ser trabalhado com ênfase na produção da criança. Assim como os gestos, a brincadeira e os jogos, o desenho é uma forma de expressão simbólica de muita relevância, pois exige da criança a capacidade de representar algo ausente, um conhecimento sobre algo ou até mesmo uma ideia.

É bem conhecido que, na primeira infância, todas as crianças passam por vários estágios do desenho. Desenhar é exatamente a criação típica da primeira infância, principalmente do período pré-escolar [...] as forças criativas da criança 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 (VIGOTSKI, 2009a, p.61).

O domínio simbólico da criança da Educação Infantil possibilita-lhe imprimir no papel, através do desenho, suas experiências, percepções, sentimentos e aprendizados adquiridos em suas vivências sociais e culturais.

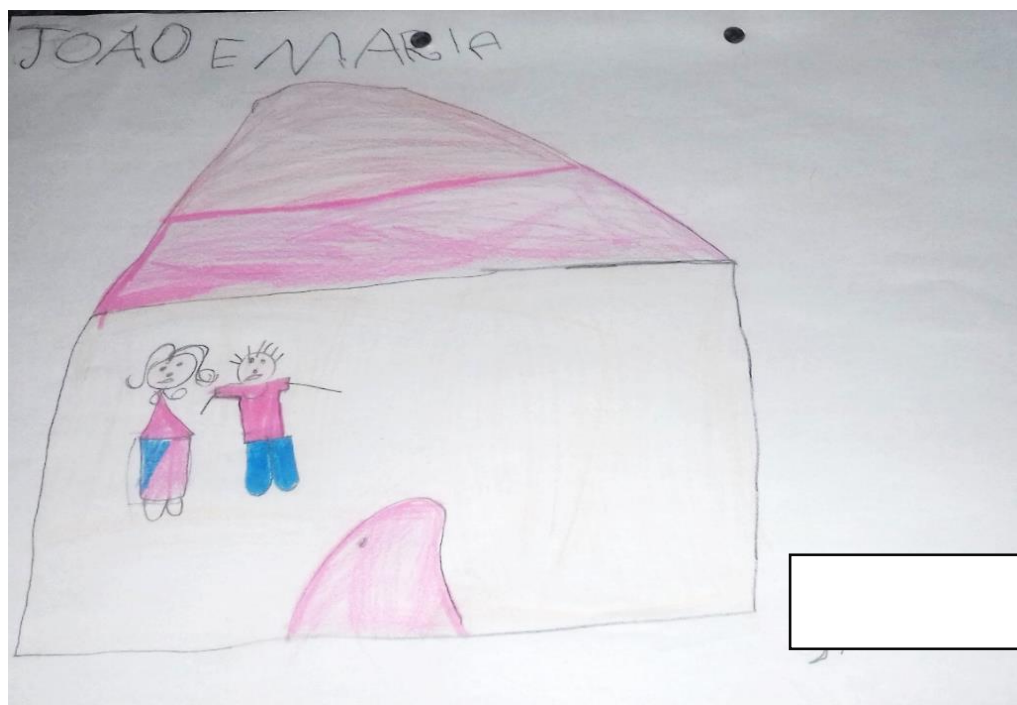
O relato da Professora 3, denota um interesse em identificar a individualidade da criança a partir do desenho:

Nós utilizamos o desenho muitas vezes até para conhecer a criança melhor. Nessa realidade que nós estamos inseridos, as crianças conseguem demonstrar por meio do

desenho muitas situações que acontecem em casa. O desenho muitas vezes é aquilo que está no pensamento da criança, e aí ela vai reproduzir o sentimento, uma vontade. E é por meio do desenho também que a gente consegue perceber se a criança realmente está desenvolvendo algo dos conteúdos que estão sendo trabalhados na sala. E usamos por meio do desenho a pintura, para trabalhar a coordenação motora (E, PR3, ESCOLA2, 27/06/2016).

A professora comenta inclusive que o desenho denota o aprendizado da criança, porém a preocupação em dar um direcionamento ou até mesmo sentido escolar à prática do desenho faz com que busque uma outra função a ele, a de utilizar a pintura para trabalhar a coordenação motora.

A nosso ver, o desenho é uma forma de representação engenhosa, pois a criança representa o que sabe e o que conhece sobre o objeto desenhado. Quanto mais experiências com literatura infantil, desenhos, jogos, brincadeiras, artes e dramatizações, mais oportunidade terá de enriquecer seu conhecimentos e desenhos. O desenho a seguir, realizado na turma de 4 e 5 anos observado na escola 1, denota os saberes já apropriados pela criança acerca da história “João e Maria”:



(Desenho livre desenvolvido após a contação da história “João e Maria”, durante a observação do dia 12/11/2015, ESCOLA1)

Ao ser indagada quanto à sua produção, a criança revelou que ambas as personagens estavam presas na casa de doces e com medo. De fato, se observarmos detalhadamente a

expressão facial dos meninos desenhados, perceberemos a intenção de traçar o medo em seus olhos e bocas.

Salienta-se que a falta de formação dos professores, que lidam com as propostas envolvendo o desenho, interfere diretamente na eficiência metodológica e alcance dos objetivos esperados. O desenho não pode ser considerado como mais uma técnica de habilidade motora ou apenas como instrumento de relação entre figuras e letras. Defendemos o desenho como cultivo da criação infantil para ampliar a capacidade de representação simbólica e de um outro tipo de linguagem, a linguagem gráfica.

Considerando que o desenhar é uma atividade típica da primeira infância que envolve cognição, criatividade e percepções ligadas à cultura e meio histórico e cultural em que a criança está inserida, e que quanto mais situações a ela colocadas, mais oportunidade terá de ampliar suas linguagens e processos de criação pessoal, consideramos de suma importância que os professores que lidam com as crianças de Educação Infantil conheçam as especificidades desse tipo de expressão e todo o potencial que pode desenvolver nas crianças se bem compreendida.

Acreditamos que conhecer o percurso evolutivo do desenho propicia ao professor melhor entender as crianças e planejar propostas de ensino que possibilitem desenvolver a cognição, as habilidades, a sensibilidade, a criatividade, a percepção de mundo, a cultura e adquirir novos saberes a respeito de si e do mundo que a cerca.

#### **Categoria 4 – Relação entre desenho e letramento**

Smole (2000) aponta que há muitas relações possíveis de serem examinadas entre a capacidade de desenhar e as demais esferas do intelecto. Inclusive, é possível estabelecer uma relação com a competência linguística através da importância que alguns psicólogos e educadores dão ao desenho no surgimento da linguagem escrita.

A autora enfatiza que “a própria história da escrita demonstra uma significativa relação com a competência pictórica. Basta lembrar que a escrita egípcia era basicamente pictográfica, isto é, muito dessa escrita era apenas transcrição gráfica de gestos e ações” (SMOLE, 2000, p. 47). A análise da autora reforça para nós a relevância do desenho como forma de expressão e registro, desde a escrita egípcia até a modernidade, como nos projetos engenhosos e detalhados da engenharia e arquitetura.

O desenho, como representação simbólica de contextos, como registros de coisas ou ideias, aparece ao longo da história da humanidade. E é essa relação que objetivamos

estabelecer com o letramento. O desenho da criança assim como o letramento é a capacidade de estabelecer relações entre significados. Por volta dos quatro anos, ao desenhar e tentar explicar o que desenhou, a criança busca dar sentido através de símbolos àquilo que sabe sobre algo. Ela consegue, através dos traçados representar um objeto ou situação como se estivesse falando deles. Quanto mais práticas envolvendo desenho, mais aprimorado fica seu intelecto, uma vez que não se trata de cópia de modelos prontos, mas expressão cada vez mais elaborada do que foi aprendido socialmente. O que pode ser equiparado ao domínio do letramento, pois ao apropriar-se da escrita, o indivíduo consegue reorganizar e ampliar seu pensamento indo muito além da decifração de letras, mas do entendimento dos signos linguísticos e da sua utilização como representação de saberes constituídos ao longo da humanidade.

O desenho obtido a partir da produção da criança apareceu muito pouco no relato das professoras entrevistadas, no relato de três das quatro professoras entrevistadas, é apontado, inclusive, como representado por imagens impressas feitas por adultos:

Eles fazem associação. Agora a gente vai trabalhar a letrinha específica, B de brinquedo, qual é o brinquedo preferido? Boneca, bola e assim vai sugerindo, tudo é por meio da associação. No início da alfabetização a gente associa muito, nada vem sem a imagem (E, PR1, ESCOLA2, 27/06/2016).

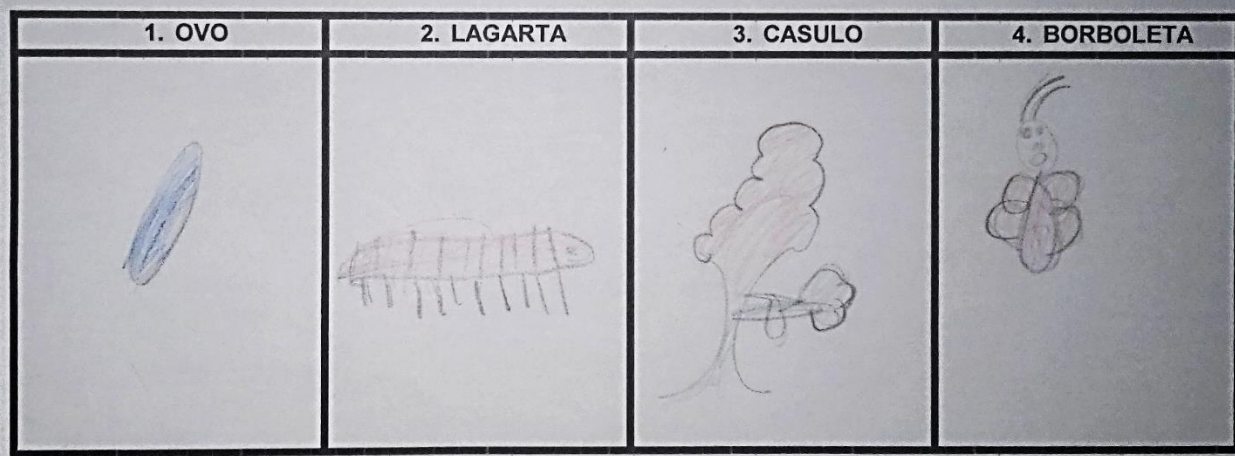
Eu venho fazendo tipo um alinhar para ele conseguir perceber que através da imagem ela nos traz a que letra se inicia, quais letras são vogais, porque a partir daquela imagem eu posso desenvolver uma atividade, que ele vai pintar, ele vai começar a relacionar aquele pato com a letra p, assim como papai, como preto (E, PR2, ESCOLA2, 27/06/2016).

A gente faz leitura de imagem. A gente lê imagem, então tem a ver. A gente precisa ser educado pra isso. A gente costuma falar “alfabetizado pra essa leitura” (E, PR4, ESCOLA2, 27/06/2016).

Entendendo letramento como “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2014, p.18) e, por desenho, a representação do que a criança sabe sobre algo, a relação que buscamos estabelecer aparece em uma atividade desenvolvida durante a observação em sala com crianças de 4 e 5 anos:

NOME:

TEMA: MEIO AMBIENTE  
ATIVIDADE DE ILUSTRAÇÃO SOBRE A METAMORFOSE DA BORBOLETA



(Atividade em folha desenvolvida durante a observação do dia 28/10/2015, ESCOLA1)

Nesta atividade, a professora explicou o processo de metamorfose da borboleta, mostrando um casulo a elas e o percurso de transformação da lagarta em borboleta. Em seguida, desenhou a sequência no quadro para copiarem e registrarem em uma atividade em folha. Mesmo tendo a referência de desenho da professora, a criança não apenas deixou de reproduzir os traçados feitos pela professora, como os elaborou de acordo com o que aprendeu sobre a temática.

Vigotski (2009b) ressalta que crianças dessa idade desenharam de memória e não de observação apenas. Os simbolismos estão presentes em suas produções assim como a utilização dos desenhos como forma de “narração gráfica sobre o objeto representado” (VIGOTSKI, 2009b, p.108). É como se a criança contasse seus aprendizados desenhando. Ao fazer o desenho no quadro para as crianças copiarem, a professora provavelmente acreditou que assim conseguiriam registrar de forma mais detalhada e próximo da sequência da metamorfose que foi ensinada por ela. Os desenhos elaborados pela criança, e por nós registrado, demonstram que a criança compreendeu o que a professora explicou e foi capaz de elaborar seus próprios traçados.

De acordo com Vigotski (2009b), há uma evolução gradual nas produções infantis através daquilo que a criança consegue assimilar acerca do mundo, da percepção acerca das relações complexas à sua volta. Há uma objetivação da experiência social de forma subjetiva. Com este parâmetro, definimos que o desenho pode e deve ser visto como uma atividade de



grande relevância a ser cultivada nas práticas pedagógicas visando o desenvolvimento infantil.

### **Categoria 5 – O desenho como componente da linguagem escrita**

O grafismo, para se desenvolver, mobiliza tanto a aquisição técnica e operacional – manejo de instrumentos e materiais – quanto carece de capacidade imaginativa, a aquisição intelectual. No desenho, cada traço, cada cor, cada mancha carrega um valor simbólico e cada elemento quer dizer alguma coisa compreensível à inteligência.

Vigotski (2009b) considera que um dos pontos importantes no surgimento da linguagem escrita é o desenho. Segundo ele, o desenho aparece quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança e, quando a criança percebe a dificuldade de desenhar todas as palavras, a escrita pictográfica dá lugar à ideográfica, ainda que nunca o desenho venha a ser totalmente substituído pela escrita.

Ao serem indagadas quanto ao desenho como componente da linguagem escrita, três das quatro professoras entrevistadas, concordaram com essa proposição e, ainda, acrescentaram a relevância de desenhar para o desenvolvimento da linguagem escrita:

[...] como eles não detêm a escrita para expressar, eles expressam por meio do desenho (E, PR1, ESCOLA2, 27/06/2016).

Tem muita ligação, tem tudo a ver! Até porque o desenho vai formar uma história. Se a criança vir aquela imagem, ela que é fantasiosa ainda, ela consegue pensar em uma história, de certa forma ela está fazendo um letramento, ela está vendo uma imagem que vai simbolizar para ela um contexto, que vai de acordo com a criatividade que ela possa ampliar dentro dela (E, PR2, ESCOLA2, 27/06/2016).

Quando as crianças chegam na escola, elas ainda não têm noção do que é letra, o que é desenho, o que é figura. Elas vão descobrindo dia a dia. E o desenho é o principal. Quando o aluno chega para nós, na turma de cinco anos, não é na primeira semana, nos primeiros meses que vai ser inserido as letras, começa pelo desenho (E, PR3, ESCOLA2, 27/06/2016).

Mesmo percebendo a importância do desenho da criança, a Professora entrevistada 1 também reforça que trabalhar com desenhos advindos de figuras impressas é uma importante ferramenta para propiciar noções como maior/menor, grande/pequeno e quantificação:

Hoje mesmo era desenho, cachorro maior, cachorro menor na atividade da primeira aula, então para eles entenderem o que era maior e menor através do desenho para mostrar, esse é menor, ele é pequeno, vamos utilizar a mãozinha, ela tampa ou não tampa, agora vamos pegar o cachorro grande, a mãozinha tampa, não tampou, então qual que é o maior, qual é o menor? E aí vai, e a gente vai trabalhando as características em cima disso. E aí coloca outros objetos também para trabalhar, acerca do desenho, a quantidade também, quantos cachorrinhos que a gente está vendo? E começa, um, dois, através da imagem, associando (E, PR1, ESCOLA2, 27/06/2016).

Retoma-se que alfabetizar não é defendido nesta pesquisa como função da Educação Infantil. O ensino da linguagem escrita pode e deve acontecer no trabalho com as crianças desta etapa escolar, mas a escrita deve ter significado, deve se incorporar às práticas cotidianas.

O domínio da linguagem falada é apontado por Vigotski (2009a) como uma das formas mais complexas de se relacionar com o mundo. Ao especificar a linguagem escrita, ele a classifica como um salto ainda maior no desenvolvimento por promover formas mais abstratas de relacionar com as pessoas e com o conhecimento acumulado historicamente:

Esse momento, sozinho, já modifica inteiramente todo o conjunto de condições psicológicas observado na linguagem falada. Até essa idade, através de uma linguagem de sons, a criança já atingiu um estágio bastante elevado de abstração em relação ao mundo material. Agora ela tem pela frente uma nova tarefa: deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras mas representações de palavras. Neste sentido, a linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto. É natural que, em decorrência disto, a linguagem escrita não possa corresponder ao nível de desenvolvimento da linguagem falada. Como mostram as investigações é, exatamente este lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada que constitui uma das maiores dificuldades como que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita (VIGOTSKI, 2009a, p.313).

Dada a relevância da linguagem escrita para o desenvolvimento do pensamento elaborado, das formas puramente humanas de agir em seu meio, chegamos à conclusão com base nos dados analisados, que as escolas de Educação Infantil pesquisadas não têm conseguido trabalhar a linguagem escrita no sentido de enriquecer o universo simbólico da criança. Apesar de não declarar abertamente, tanto as professoras entrevistadas, quanto a professora da sala observada, ainda perceberam a linguagem escrita como algo distante da criança, mas ao mesmo tempo tentam prepará-la para uma futura alfabetização, atropelando os ideais da própria Educação Infantil.

Quanto ao desenho, apesar de darem espaço à produção das crianças em poucos momentos observados, ainda prevalece, por parte das professoras, a ideia de trabalhar imagens para explorar coordenação motora fina, lateralidade, conceitos estruturantes (maior/menor) e fixação de letras. Não contestamos aqui a eficácia dos desenhos impressos para gerar esses aprendizados, mas preconizar apenas esse tipo de atividade é perder a oportunidade de propiciar à criança o desenvolvimento da sua imaginação criadora, tão importante para sua compreensão das relações complexas à sua volta. Reafirmamos que o desenhar é uma atividade típica da primeira infância que envolve cognição, criatividade e percepções ligadas à cultura e meio histórico e cultural em que a criança está inserida, e que, quanto mais situações a ela colocadas, mais oportunidade terá de ampliar suas linguagens e processos de criação pessoal.

Em relação ao letramento, as professoras aproximam-se do seu significado, porém não estabelecem relação e pretensão de um trabalho que consiga se aproximar do entendimento expresso em seus relatos. Ou seja, que possibilitasse o acesso às crianças a diversos processos de simbolização gerando diferentes formas de representar o mundo, de interpretá-lo e de expressá-lo. Práticas de ensino que propiciassem experimentar de diferentes formas a linguagem escrita.

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo a análise de percepções de professoras da Educação Infantil sobre a utilização do desenho e suas intersecções com o letramento. Para isso, buscamos apreender concepções de professoras de Educação Infantil em relação ao uso do desenho nas práticas de ensino, entender como elas concebiam a ligação entre o desenho e o letramento e, ainda, indicar possibilidades de articulação pedagógica entre as duas temáticas referidas. Visava-se, para tanto, perceber acerca do desenvolvimento pleno da criança na perspectiva da teoria histórico-cultural.

Para Vigotski (2006, 2007, 2009a, 2009b), em cujos estudos baseamos nossa pesquisa, a criança não vem ao mundo com aptidões e capacidades tal como se apresentam na idade adulta, mas é no convívio social, nas condições materiais de vida e de educação que ela se desenvolve e se humaniza. Ou seja, o ser humano aprende a ser humano no convívio com outros seres humanos em um dado momento histórico, com a cultura à qual tem acesso e com os conhecimentos, habilidades, valores, que vai internalizando no processo de educação e ensino.

A criança não assimila de imediato o modo de pensamento dos adultos, ela pensa da maneira própria ao estágio de desenvolvimento do intelecto em que ela se encontra. Portanto, não cria a sua linguagem, assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeia e a transforma. Vigotski (2007) formulou a trajetória para a formação de conceitos em estudo experimental. A partir daí, estudiosos da educação infantil tendem a admitir que manifestações iniciais de abstração ocorrem na fase do pensamento por complexos ainda marcado por ligações concretas e factuais. Ao interagir com os adultos e crianças mais velhas, a criança aprende a utilizar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Para que o pensamento se torne verbal e a fala racional, deve haver uma associação entre pensamento e linguagem.

Observando que a linguagem possui duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante, foi importante discutir suas funções, principalmente no que tange suas relações com o desenho e letramento. De acordo com Oliveira (1997), uma estudiosa da teoria de Vigotski, a função de intercâmbio social, é a principal função da linguagem por ser originada da necessidade de comunicação do homem com seus semelhantes. Desde bebês, os mesmos já expressam essa necessidade através de sons, gestos e expressões. Portanto, a linguagem é impulsionada, inicialmente, pela necessidade de

comunicação. Essa necessidade inicial vai sendo aprimorada e sofisticada a ponto de não mais se deter apenas à manifestação de desejos ou estados emocionais, sendo necessário utilizar signos, compreensíveis por outras pessoas que também traduzam ideias, sentimentos, vontades e pensamentos de forma bem mais precisa, possibilitando a criação de conceitos mais amplos a partir dos signos. Estes signos são generalizados para que possam ser transmitidos a outros.

O pensamento generalizante, por sua vez, é a segunda função da linguagem, responsável por ordenar o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, em uma mesma categoria conceitual. Ao chamar um objeto de bola estou agrupando-o a objetos da mesma categoria que se diferencia dos de outra categoria como cadeira, fogão ou carro.

Portanto, para que o pensamento e a linguagem se desenvolvam, é necessário que ocorram aprendizagens com os demais da sua espécie e com a cultura historicamente formada, razão pela qual as relações entre desenvolvimento e aprendizagem são ressaltadas e aprofundadas por Vigotski.

Juntamente à preocupação constante com a questão do desenvolvimento está a importância que Vigotski atribui aos processos de aprendizado. Ao tratar a questão, o autor estabelece dois níveis de desenvolvimento: um relacionado às aprendizagens já efetivadas pela criança e ao que consegue fazer sozinha, chamado nível de desenvolvimento real; e outro ao que é capaz de fazer mediante o auxílio de outra pessoa, chamado nível de desenvolvimento potencial. Ao conhecer esses dois processos pode-se possibilitar à criança o desenvolvimento de funções ainda não amadurecidas, mas que estavam latentes a se desenvolverem.

Nossa opção por estabelecer as interfaces entre desenho e letramento deu-se por acreditarmos que ambas denotam a capacidade da criança, ainda na Educação Infantil, de compreender os elementos de sua cultura e dar sentido ao mundo à sua volta. Conhecer como são pensadas ou não nas instituições e por professores que lidam com a faixa etária foi essencial para compreender as dinâmicas e propostas desenvolvidas.

Foi estabelecido, assim, como objetivo geral deste estudo: Analisar as práticas e concepções de professores da Educação Infantil acerca da articulação do papel do desenho na inserção das crianças no letramento.

E como objetivos específicos: a) Conhecer as impressões e considerações de professores de Educação Infantil, em exercício, sobre como veem o papel do desenho nas práticas de ensino; b) Perceber de que modo esses professores concebem a ligação entre o

desenho e o letramento; c) Indicar possibilidades de articulação pedagógica entre o desenho e o letramento, visando um desenvolvimento pleno da criança, com base na perspectiva da teoria histórico-cultural.

Quanto ao papel do desenho, tanto a professora observada da escola 1, quanto as professoras entrevistadas da escola 2, ressaltaram sua importância, porém foram percebidas poucas atividades utilizando-o. Em raros momentos as crianças tiveram a oportunidade de desenhar livremente ou expressando seus aprendizados na escola 1 e as professoras da escola 2 o mencionaram como um excelente preparatório para o Ensino Fundamental, para o treino da coordenação motora ou a utilização de figuras impressas para trabalhar noções como maior/menor, grande/pequeno e quantificação.

Ressaltamos que por intermédio do desenho, a criança pode expressar seus conhecimentos e suas experiências. Para ampliar a linguagem do desenho, a criança precisa ter oportunidades de desenhar sistematicamente. Por isso, é importante que os professores conheçam como os alunos aprendem e evoluem em seus desenhos para colaborar neste processo de grande relevância e que dá base ao desenvolvimento da criança em todas as demais linguagens artísticas. Conhecer o percurso evolutivo do desenho propicia ao professor melhor entender as crianças e planejar propostas de ensino que possibilitem desenvolver a cognição, as habilidades, a sensibilidade, a criatividade, a percepção de mundo, a cultura e adquirir novos saberes a respeito de si e do mundo que a cerca.

A relação entre desenho e letramento foi mencionado por uma das professoras entrevistadas da escola 2, como importante expressão de vivências e sentimentos da criança, mas não soube como fazer a articulação em suas propostas de ensino. Apontou inclusive a dificuldade de ir além da socialização e acabar antecipando a alfabetização, já que há um impedimento de propostas relacionadas à alfabetização por parte das diretrizes curriculares que norteiam as determinações do Conselho Municipal de Educação.

O letramento, como um dos princípios norteadores dessa pesquisa, foi proposto por acreditarmos se tratar de uma atividade mais ampla do que a alfabetização, visto que é um processo que visa a inserção do sujeito nas diversas situações simbólicas e sociais, ou seja, envolve a apropriação do sujeito sobre diferentes eventos linguísticos que ocorrem em uma sociedade. Ser letrado, desse modo, é também ser capaz de dialogar com os conhecimentos consolidados culturalmente, é compreender as interfaces estabelecidas pelas instituições sociais que os constituem. É, portanto, uma forma de acesso aos diversos processos de simbolização e o utilizaremos na defesa de que desde a Educação Infantil deve-se promover práticas de ensino que possibilitem experimentar de diferentes formas a linguagem escrita.

A linguagem escrita envolve um sistema de signos que simboliza as situações reais e complexas estabelecidas pelos indivíduos. Para a criança dominar este sistema complexo, não pode ser proposto a ela aprendizagens envolvendo práticas mecânicas e externas da escrita. O ensino da linguagem escrita pode e deve acontecer desde que a criança é inserida no meio escolar, pois trata-se de uma linguagem que já compõem suas vivências antes mesmo de ser inserida na Educação Infantil. No entanto, as intervenções pedagógicas devem ser estruturadas de forma a gerar um ambiente em que a criança possa desenvolver generalizações diversas acerca do seu ambiente social e cultural e não seja antecipatório e distante do que a criança já tem condições de aprender com a mediação de um adulto e demais crianças.

Antecipar o ensino das letras de forma mecânica e descontextualizada, ou ainda promover ensinamentos preparatórios para a alfabetização, além de oferecer pouca contribuição pedagógica para o desenvolvimento da criança, pode afastá-las de um efetivo letramento que seja capaz de gerar a compreensão do universo letrado no qual estão inseridas e do interesse em portadores de textos e da literatura em geral.

A importância do desenho quanto às práticas pedagógicas da Educação Infantil é extensa e frutífera, pois possibilita à criança expressar os conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de suas experiências e integrar cognição, imaginação criativa, percepção e demais habilidades importantes ao desenvolvimento infantil. O que nos leva à conclusão que a Educação Infantil pode e deve contribuir para aprendizagens significativas e prazerosas, bem como para o uso das competências culturais geradas pela sociedade na qual às crianças estão inseridas e dela fazem parte. O desenho como representação simbólica é um grande aliado em direção à compreensão de sua cultura e símbolos sociais. É uma forma superior de expressão capaz de contribuir para a ampliação do letramento e assim possibilitar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral das crianças.

Devido à complexidade e notoriedade da temática, acreditamos ter contribuído com uma pequena parcela acerca dos demais estudos que se fazem necessários para dar continuidade à discussão e oferecer novas contribuições.

## BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, B. G. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ARCE, Alessandra. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos**. In: Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar, Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. 1 ed., São Paulo: Editora Unesp, 2013.

\_\_\_\_\_; PRADO, Alessandra Elisabeth F. G. **Cadê a criança que estava aqui? Será que o Ensino Fundamental de nove anos comeu?**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 8, n. 2, ago/2012.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**; tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOMBONATO, Giseli Aparecida e FARAGO, Alessandra Corrêa. **As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 171-195, 2016.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

\_\_\_\_\_. **A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.8, n. 15, p. 505-518, jul./de./2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.20, de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2009. Seção 1, p.14.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009b. Seção 1, p.18.



\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais De Qualidade Para A Educação Infantil/Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica – v.1 e 2, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília, MEC/SEF, 1998.

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.

COSTA, Marina Teixeira M. de Souza. **O papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

COX, Maureen. **Desenho da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, M. A. Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. **A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

GOIÂNIA-GO. **RESOLUÇÃO – N. 194. Conselho Municipal de Educação.** Goiânia, 2007.

GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 2006, v. 11, n.33, p. 450-460.

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

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Revista Signo, Santa Cruz do Sul, 2007, v. 32, n. 53, p. 1-25.

KRAMER, Sônia. **Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação.** In: Estudos da Infância: Educação e Práticas sociais. SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos e FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico.** In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (orgs.). Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2015, p.327-362.

\_\_\_\_\_. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação.** In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Alínea, 2005, p.19-62.

\_\_\_\_\_. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA E MIOTO. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Revista Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. P. 37-45, 2007.

LUCAS, Maria Angélica O. Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

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.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org.) **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens.** São Paulo: Avercamp, 2004.

\_\_\_\_\_. (2010). **Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural.** *Psicologia Política*, VOL. 10. Nº 20, p. 329 - 343.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil.** Revista Brasileira de educação, n. 16, jan./fev./mar./abr./2001. P. 27-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância: correntes e confluências.** In: Estudos da Infância: Educação e Práticas sociais. SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na educação infantil; a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo.** 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TRINDADE, Rafaela Gabani. **Desenho infantil: contribuições da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem;** tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores;** apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange astro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.