

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

TATIANA CUSTÓDIO

**A RELAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM
ESCRITA E AS PRÁTICAS DE DESENHO REALIZADAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARINGÁ

2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

TATIANA CUSTÓDIO

**A RELAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM
ESCRITA E AS PRÁTICAS DE DESENHO REALIZADAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC –
apresentado à banca examinadora do curso
de Pedagogia da Universidade Estadual de
Maringá, como exigência parcial para a
obtenção de diploma em Pedagogia do título
de Pedagogo.

MARINGÁ

2011

Dedico aos meus pais,

Zemilto e Maria,

*Os quais me ofereceram as melhores condições
para que eu experimentasse a vivência em uma Universidade,
pela qual eles não puderam percorrer,
e nunca mediram esforços para me ajudar a superar cada desafio.*

AGRADECIMENTOS

A **Deus**,

Por ter me dado força, fé e esperança todos os dias da minha vida;

À querida professora **Dra. Maria Angélica**,

Pela exemplar orientação e por caminhar junto comigo durante a elaboração deste Trabalho;

Novamente, aos meus amados pais **Zemilto e Maria** e,

meus queridos irmãos **Cezar e Fábio**,

por serem minha família maravilhosa, me apoiando sempre que precisei;

À minha amiga **Thaís**

que percorreu comigo grande parte desta pesquisa, e sempre esteve presente em minha vida desde quando nos conhecemos no primeiro ano da faculdade;

Ao **Cleyton**,

pelo carinho, pela atenção, pela dedicação e pelo sorriso constante;

Ao **Grupo PET-Pedagogia**

que me proporcionou momentos inesquecíveis e emoções que talvez eu nunca tenha sentido outrora, mas que contribuíram de maneira ímpar para o meu desenvolvimento profissional e humano;

À tutora **Sheila**,

pelas palavras de sabedoria e pelos delicados puxões de orelha;

Às companheiras petianas: **Ana Maria, Andressa, Eliane, Larissa Kuhl,**

Larissa Sayumi, Michely, Natálha, Patrícia, Priscila, Thaís, e Valquíria,

pelas amizades, pelas brigas, pelas confissões, pelas reflexões e pelo simples fato de caminharmos juntas;

E também aos que já passaram pelo PET, mas que serão eternos petianos:

Cintia, Denis, Gilmar, Helena, Maysa, Mayse e Rita;

Todos vocês imprimiram marcas de qualidade neste grupo tão sublime e, com certeza, deixarão enormes saudades.

À **Eunice e José Zacarias**

que nunca disseram “não”, ajudando no que foi preciso;

Às professoras **Heloisa e Sheila**

Pela seriedade que apreciaram este trabalho;

Aos **professores desta Universidade**

que participaram, uns com menos, outros com mais intensidade, da minha formação humana e acadêmica;

Às minhas **colegas de turma**

pelos quatro anos de caminhada suada, pela paciência e pelas gargalhadas;

Às **professoras e às equipes pedagógicas**

dos centros municipais de Educação Infantil

que participaram da parte empírica desta pesquisa, abrindo a porta de suas instituições e de suas salas de aula, me recebendo com muito carinho;

À **Secretaria de Educação do Município de Maringá,**

Pela aprovação do meu projeto, autorizando a realização desta investigação;

LUCAS, M. A. O. F; CUSTÓDIO. **A relação entre a aprendizagem da linguagem escrita e as práticas de desenho realizadas na Educação Infantil**, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá.

Este trabalho objetiva analisar as situações nas quais o desenho é proposto às crianças que frequentam o terceiro nível da Educação Infantil, visando compreender o deslocamento do desenho das coisas para o desenho das palavras. Sabe-se que desenho é um recurso muito utilizado, principalmente nos centros de educação infantil e nas escolas de ensino fundamental. Contudo a prática de desenhar, como uma ferramenta que pode favorecer os processos de alfabetização e letramento, é, geralmente, pouco observada nos estágios realizados pelos acadêmicos do curso de Pedagogia. A metodologia adotada para a elaboração deste trabalho é composta de duas partes: a parte teórica, na qual foi estudado o referencial teórico que embasou este trabalho e a parte prática, em que observações e descrições minuciosas foram feitas para, a partir disso, realizar análises das atividades observadas. Vale ressaltar que alfabetização e letramento constituem-se processos distintos, mas devem ser indissociáveis no processo ensino-aprendizagem da criança. Além disso, em função de uma nova modalidade de fracasso escolar (as crianças entram na escola, nela permanecem e são promovidas, mas muitas não aprendem a ler e escrever), na atualidade, muito se discute a respeito de metodologias que proporcionem êxito no ensino da leitura, da escrita e do uso social dessas habilidades. Busca-se, segundo Soares (2004), “reinventar” a alfabetização. Para esclarecer esta questão, destacamos as reflexões que Vigotski (2000) faz em relação ao desenho feito pela criança, constituindo-se na mais importante orientação metodológica deixada pelo referido autor para o encaminhamento do ensino da linguagem escrita: preparar e organizar o deslocamento do desenho das coisas para o desenho das palavras.

Palavras-chave: desenho, alfabetização, letramento, educação infantil.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	18
2.1 A DESMETODIZAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	18
2.2 A PERDA DA ESPECIFICIDADE DA ALFABETIZAÇÃO E A INVENÇÃO DO LETRAMENTO	22
2.3 A CONCEITUAÇÃO DO PROCESSO DE LETRAMENTO.....	23
2.4 A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	24
3. ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE O DESENHO INFANTIL	26
3.1 O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO SEGUNDO LOWENFELD	27
3.2 O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO SEGUNDO LUQUET	31
4. O DESENHO E A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	39
4.1 CONCEPÇÕES DE DESENHO E ESCRITA SEGUNDO VIGOTSKY	39
4.2 CONCEPÇÕES DE DESENHO E ESCRITA SEGUNDO LURIA.....	43
5. O DESENHO INFANTIL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	49
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
7. REFERÊNCIAS.....	62

1. INTRODUÇÃO

O desenho infantil faz parte das práticas pedagógicas implementadas, principalmente, em centros de educação infantil e em escolas de ensino fundamental. Contudo, enquanto acadêmica do curso de Pedagogia, pode-se notar por meio de observações participativas em estágios curriculares supervisionados que a prática de desenhar, como um recurso que pode favorecer os processos de alfabetização e letramento, é mal empregada .

A partir dessa constatação, cresceu o interesse em aprofundar o conhecimento sobre essa questão. Mas, para entender o desenho infantil como ferramenta necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, foi preciso compreender os processos que permeiam tal prática - alfabetização e letramento. Para tanto, recorreu-se aos estudos feitos por Soares (2004) e Mortatti (2004), nos quais foram encontrados subsídios teórico-metodológicos para esclarecer a relação entre os processos de alfabetização e letramento e compreender os altos índices de crianças que, mesmo escolarizadas, não são, de fato, alfabetizadas. Trata-se, segundo Soares (2004) de uma nova modalidade de fracasso escolar: as crianças ingressam no ensino regular, permanecem na escola e são promovidas ano após ano, mas não aprendem a ler e a escrever.

Desde a década de 1980, vários pesquisadores têm se debruçado a estudar sobre os problemas que envolvem os processos de alfabetização e letramento, tais como Kato (1986), Kleiman (1995) e Tfouni (1988). Porém, ainda é bastante comum encontrar crianças que apresentam dificuldades no início de sua escolarização e professores que sentem dúvidas em como encaminhar a prática pedagógica relacionada à aprendizagem da leitura e da escrita. Entende-se, segundo Soares (2008) que, alfabetização e letramento constituem-se processos distintos, contudo, são indissociáveis e interdependentes. Por isso, na atualidade, urge compreender a relação entre tais processos como passo inicial para “reinventar” a alfabetização, ou seja, recuperar sua especificidade, reconhecendo a necessidade de organizar e sistematizar o ensino da leitura e da escrita.

Para esclarecer esta questão destacou-se, neste estudo, as reflexões que Vigotski (2000) faz em relação ao desenho feito pela criança, encontrando nessa produção uma das mais importantes orientações teórico-metodológicas deixadas pelo referido autor para o encaminhamento do ensino da linguagem escrita: preparar e organizar o deslocamento do desenho das coisas para o desenho das palavras.

A fim de constatar esta relação evidenciada por Vigotski (2000), foi realizado um estudo por Lucas, Custódio e Vidotti (2010) em um centro de educação infantil localizado no município de Maringá, no qual foram observadas práticas pedagógicas de quatro professoras que assumiram o primeiro ano do ensino fundamental em 2010, com o intuito de analisar se os encaminhamentos pedagógicos relacionados às atividades de desenho faziam ou não, relação com a aprendizagem da linguagem escrita, objetivando a efetivação dos processos de alfabetização e letramento. Contudo, naquele estudo, concluiu-se que o professor pouco recorria à prática de desenhar devido as crianças já manterem, na escola, contato com o código alfabético de maneira sistematizada e, portanto, a transição do desenho para a escrita já ter sido contemplada.

Frente a estes dados, considerou-se pertinente a realização da referida pesquisa em turmas anteriores às do 1º ano do ensino fundamental, ou seja, com crianças que ainda não tivessem entrado em contato com o código escrito de forma sistematizada. Este trabalho tem, portanto, o objetivo, de descrever e analisar situações nas quais atividades de desenho são propostas aos alunos matriculados no terceiro nível da educação infantil, visando a aprendizagem da leitura e da escrita e, os usos sociais destas. Para a apresentação dos resultados deste estudo, o presente trabalho foi dividido em duas etapas: uma teórica e uma empírica, apesar de entendermos a relação dialética que existe entre ambas.

O primeiro momento diz respeito ao estudo do referencial teórico adotado - perspectiva histórico-cultural – o qual evidenciou a relação entre desenho e aprendizagem da leitura e da escrita. Foram realizadas leituras, análises e fichamentos de textos de autoria de Vigotski (2000) e Luria (2006). Também recorreu-se a pesquisas de alguns de seus intérpretes, tais como

Azenha (2006) e Oliveira (1992). Outros dois autores – Luquet (1969) e Lowenfeld (1977) – discorrem acerca de diferentes concepções do desenho infantil e, portanto, também foram utilizados de maneira a fazer um paralelo com os estudos de Vigotski (2008).

O segundo momento constituiu-se na parte empírica deste estudo. Foram selecionadas como lócus da pesquisa duas instituições públicas de educação infantil da cidade de Maringá - Paraná. Foram observadas 12 horas da prática pedagógica de duas professoras, sujeitos desta investigação, – uma de cada instituição – que em 2011 assumiram turmas do terceiro nível da educação infantil.

Nesta etapa, foram coletados dados referentes às situações que envolviam atividades de desenho feito pelas crianças propostos pelas professoras, por meio de descrições minuciosas dos fatos e outros instrumentos, tais como cadernos, trabalhos fotocopiados e fotografias.

Após cumpridas as referidas etapas desta pesquisa, foram analisadas as situações nas quais as atividades de desenho eram propostas pelas professoras, visando a aprendizagem da leitura e da escrita, tendo por base os subsídios teóricos levantados durante os estudos. Com base nas análises, foi possível perceber várias atividades de desenho que faziam relação com a escrita e, portanto, contribuindo de maneira oportuna para esta investigação. Durante o estudo do referencial adotado para esta pesquisa, constatou-se ainda, algumas aproximações com outros autores estudiosos do desenho infantil, mesmo sendo eles de perspectivas diferentes.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Antes de tecer considerações a respeito das práticas pedagógicas que envolvem as atividades de desenho e as contribuições destas para o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, faz-se necessário discorrer, inicialmente, acerca da relação entre os processos de alfabetização e letramento. Para tanto, primeiramente, será tratado do processo de desmetodização da alfabetização e, posteriormente, serão abordadas algumas informações acerca da conceituação do processo de letramento.

A necessidade de diferenciar alfabetização de letramento é bem recente. Para a autora Magda Soares (1998), a alfabetização é: o ato de ensinar e aprender a ler e escrever; processo de aprendizagem de habilidades necessárias para os atos de ler e escrever; apropriação do código alfabético. Com base na referida autora, o conceito de letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

2.1 A DESMETODIZAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Até a década de 1980, as escolas brasileiras enfrentavam sérios problemas de repetência e evasão decorrentes da não efetiva aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Mortatti (2004, p. 70), “os diagnósticos e denúncias dos problemas educacionais encontravam sua síntese na constatação do fracasso escolar das camadas populares, que se verificava especialmente na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino de 1º grau” .

Diversas causas foram apontadas para explicar esses problemas: carência cognitiva, cultural e social do aluno e condição socioeconômica desfavorável. Causas que se enquadravam em um patamar que culpabilizava o aluno por sua não aprendizagem. Contudo, segundo Mortatti (2004, p. 71), “o fracasso não deveria ser imputado ao aluno, mas à própria escola, que não conseguia oferecer condições de permanência digna, nem ensino de qualidade àqueles a quem oferecia a oportunidade de nela entrar”.

Segundo Mortatti (2004) até meados dos anos 1980, as crianças brasileiras eram alfabetizadas por métodos conhecidos hoje como tradicionais, mas que na época faziam parte de uma discussão em que o foco principal era: qual o método mais adequado para alfabetizar? Esses métodos eram divididos em sintéticos e analíticos. Ambos concebiam a linguagem escrita como transcrição visual da linguagem oral.

Para a autora, os métodos sintéticos partem das unidades menores da escrita e objetivam chegar às sentenças mais complexas, por meio de associações repetidas. Este tipo de método poderia ser: alfabético - seu ponto de partida são as letras do alfabeto; silábico – seu início se dá pelas sílabas; e fônico, o qual parte dos sons correspondentes às letras.

Mortatti (2004) explica que os princípios norteadores dos métodos analíticos são o inverso dos métodos sintéticos: partem de sentenças complexas até chegar às sentenças mais simples, ou de questões mais significativas para questões mais abstratas. Seu ponto de partida pode ser iniciado pelo texto, pela sentença ou pela palavra, o que permite as seguintes subdivisões do referido método: método da palavração, método da sentencição e por fim, o método do conto ou da historieta, por exemplo. Existem ainda, os métodos analítico-sintéticos, também conhecidos como mistos.

Nesse contexto, encontram-se elementos que possibilitam a ampliação do conceito de alfabetização e a definição do conceito de letramento. Foi nesse período que, no Brasil, chegaram os estudos de Emília Ferreiro e seus colaboradores, a respeito da psicogênese da escrita, dos quais aqui ficaram conhecidos como construtivismo. Essa perspectiva teceu críticas aos métodos de alfabetização por enfatizarem a aprendizagem do código. Criticou, também, as cartilhas e os testes de prontidão que mediam o nível de maturidade da criança para iniciar o processo de aprendizagem da língua escrita.

Para o construtivismo, mais importante que ensinar o traçado das letras, é oferecer às crianças situações significativas de escrita. Dessa forma, era preciso deslocar os métodos de alfabetização para o processo de aprendizagem da linguagem escrita; deslocar do professor que ensina para a criança que aprende.

Por mais que esta perspectiva não esteja em consonância com a teoria adotada para o embasamento do presente estudo, há duas contribuições significativas deixadas por Ferreiro e Teberosky (1985) para a compreensão do processo de apreensão da linguagem escrita.

Segundo Azenha (2006), a primeira contribuição diz respeito ao papel ativo que o sujeito tem em relação ao contato com o objeto, neste caso, a linguagem escrita. Para Ferreiro e Teberoski (1985), a criança elabora hipóteses quando em contato com o objeto de conhecimento. Dessa maneira, “[...] conhecer quais são esses processos de compreensão infantil dota o alfabetizador de um valioso instrumento para identificar momentos propícios de intervenção nesses processos e da previsão de quais são os conteúdos necessários para promover avanços no conhecimento”(FERREIRO E TEBEROSKI 1985, p.99).

A segunda contribuição das pesquisadoras está relacionada ao fato de a criança estar em aprendizagem antes mesmo de entrar na escola, o que permite considerar que a linguagem escrita possui um caráter evolutivo.

Segundo Soares (2004, p. 10-11), o processo de aprendizagem da representação da linguagem escrita

[...] deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados *pré-requisitos* para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos “tradicionais” – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações .

Sem dúvidas, tratou-se de uma revolução conceitual no tocante a aprendizagem da escrita. Para Soares (2004) a mudança na forma de conceber o processo de alfabetização foi a principal responsável - juntamente com a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos e da progressão continuada - pela perda da especificidade do processo de alfabetização. Nas palavras da referida autora: [...] para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (SOARES, 2004, p. 11).

A perspectiva construtivista rescindiu com as teorias subjacentes aos chamados “métodos tradicionais de alfabetização” por criticar a forma como a escrita era ensinada com ênfase na associação entre letras e sons, tornando-se somente um recurso escolar. A concepção de alfabetização foi completamente alterada, pelo fato de começar a ser concebida como um processo em que a criança constrói a representação da linguagem escrita, tendo início antes mesmo de ela entrar na escola (FERREIRO, 1988).

Nos métodos de alfabetização “tradicionais” a criança estava sujeita a estímulos externos para aprender a ler e a escrever. Em contraponto, com a perspectiva construtivista, a criança era considerada um sujeito com autonomia de construir por si próprio, progressivamente, a linguagem escrita. Dessa forma, bastava o contato com a escrita e seus usos sociais para que a criança, aprendesse a linguagem escrita.

sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar a *desinvenção* da alfabetização (SOARES, 2004, p.11).

Nesse sentido, segundo Soares (2004), ao dirigir o foco para a construção do sistema de escrita pela criança, acabou-se por designar para um segundo plano a faceta linguística – fonética e fonológica – do processo de alfabetização. Soares (2004) também tece críticas quanto a falsa inferência dada pela concepção construtivista da inviabilidade da utilização de métodos de alfabetização, o traduziria uma incompatibilidade para com o paradigma

conceitual psicogenético. Tanto a perspectiva histórico-cultural quanto a perspectiva construtivista tecem críticas aos métodos tradicionais de alfabetização, salvaguardando os diferentes períodos, espaços geográficos e contextos dos quais se referem, os quais produzem uma “escrita morta”. Contudo, para a perspectiva histórico-cultural, a criança precisa de um mediador – alguém que já saiba ler e escrever e que possa estabelecer entre a criança e o objeto uma ponte que propicie apropriação da linguagem escrita, considerada um instrumento cultural.

2. 2 A PERDA DA ESPECIFICIDADE DA ALFABETIZAÇÃO E A INVENÇÃO DO LETRAMENTO

O processo de perda da especificidade da alfabetização, Soares (2004) chamou de *desinvenção* da alfabetização. A referida autora afirma que a perspectiva construtivista levou a alguns equívocos cuja análise ajuda a explicar a causa da perda de especificidade do processo de alfabetização. São eles:

- obscurecimento do aspecto linguístico no tocante à fonética e a fonológica;
- a necessidade de um método para alfabetizar foi desconsiderada;
- acreditar que o convívio intenso com materiais escritos utilizados nas mais diversas práticas sociais seja suficiente para alfabetizar a criança.

Tais equívocos levaram Soares (2004) a declarar que a defesa da especificidade da alfabetização não exclui o processo de letramento, nem os dissocia como estava ocorrendo na chamada *desinvenção* da alfabetização.

Enquanto a alfabetização perdia seu espaço no processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita, o termo letramento ganhava campo e, portanto, era preciso conceituá-lo. É necessário entender as particularidades de cada processo sem que eles sejam, de certa forma, independentes. A seguir será conceituado o processo de letramento, a fim de compreender sua relação com o processo de alfabetização.

2.3 A CONCEITUAÇÃO DO PROCESSO DE LETRAMENTO

Na mesma década de 1980, em que estava sendo discutido acerca da não aprendizagem da leitura e escrita, vemos no Brasil, a invenção do termo letramento. O termo referido surgiu com “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6).

Assim, um adulto pode ser considerado analfabeto por não sabe ler nem escrever, contudo se ele faz parte de um meio social grafocêntrico, com indivíduos que se apropriaram da leitura, ao se interessar em ouvir leituras de cartas, jornais, ou ditar para que outras pessoas escrevam, por estar inserido e ser participante desse meio social que se utiliza da leitura e da escrita, conclui-se que esse adulto é em certa medida letrado. Para Soares (1998, p. 24), “esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. Assim sendo, “uma criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas se já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada” (SOARES, 1998, p. 24).

Dados atuais revelados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e pela Provinha Brasil indicam que hoje, muitas crianças permanecem na escola, e são promovidas de uma séria a outra, contudo não aprenderam de fato a ler e escrever e a usar socialmente tais habilidades. Para Soares (1998), isso ocorre porque a prática pedagógica realizada na escola prioriza o contato com materiais escritos, perdendo a essência do ensino da leitura e da escrita, fazendo com que o processo de letramento se sobressaia de tal maneira, a obscurecer o processo de alfabetização. Isso porque, “no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (SOARES, 2004, p. 7). Deriva dessa situação, a necessidade de compreender a relação entre os processos de alfabetização e letramento.

2.4 A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Segundo as reflexões de Soares (2004), alfabetização e letramento são processos distintos. Contudo, é fundamental ressaltar que por mais que sejam termos diferentes, alfabetização e letramento são também processos indissociáveis e interdependentes.

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por um lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e configura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90).

A distinção dos conceitos de alfabetização e letramento se torna imprescindível para a prática pedagógica do professor, em especial o que trabalha com crianças que estão em início de escolarização.

Parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito – e o que é alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p. 15).

Sabendo diferenciar esses dois processos, o professor será capaz de organizar e sistematizar suas práticas alfabetizadoras e letradoras de maneira a encaminhar o ensino da linguagem escrita de forma significativa e não somente o traçar das letras, a qual produz uma atividade puramente mecânica em que o aprender a ler e escrever não é de fato efetivado.

É preciso que se busque um ponto de equilíbrio entre os processos acima mencionados, que se compreendam as múltiplas facetas, para repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas séries iniciais do ensino fundamental, de modo a dotá-las de sistematicidade, intencionalidade e organização, a fim de enfrentar os problemas da nova modalidade de fracasso escolar, na qual as crianças entram na escola, permanecem nele e são promovidas, mas, não aprendem de fato a ler e a escrever, e da não aprendizagem da língua escrita, sendo esta, fundamental para o convívio em uma sociedade grafocêntrica, mas principalmente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo e das capacidades máximas do ser humano.

3. ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE O DESENHO INFANTIL

O ato de desenhar faz parte da história da humanidade, desde quando o homem primitivo usava desenhos rupestres para expressar e descrever situações vivenciadas em seu cotidiano. O desenho foi, portanto, desde os primórdios, um elemento substancial no tocante à comunicação, à materialização do pensamento e das ações humanas, levando a humanidade à criação de desenhos simbólicos até chegar a uma forma mais elaborada de comunicação que é a escrita por letras, a qual conhecemos e fazemos uso hoje.

De acordo com os teóricos estudiosos do desenho infantil, verifica-se que o desenho é uma das primeiras manifestações da criança, e que por meio deles, os professores podem observar e compreender o processo de desenvolvimento de seus alunos. Não se trata, portanto, de produções artísticas esteticamente perfeitas, mas de linhas, contornos e rabiscos que podem vir a representar algum acontecimento, algum objeto ou até mesmo um desejo.

É importante que o professor, ao encaminhar a prática pedagógica, compreenda, primeiramente, quais são os processos envolvidos no ato de desenhar da criança, para assim, propor atividades que impulsionem o seu desenvolvimento. A partir do momento que o professor concebe o desenho como uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem, suas atividades serão sistematicamente pensadas e organizadas, partindo do princípio de que o desenho pode auxiliar de forma significativa o desenvolvimento motor, social, cognitivo e emocional da criança.

Faz-se necessário retomar alguns estudos para que possamos compreender quais as observações e considerações já traçadas sobre o desenho feito pela criança. Diversos pesquisadores se interessaram em estudar o desenho infantil. Dentre eles, são mais conhecidos: Luquet (1969), Lowenfeld (1977), Mèredieu (1974) e Widlöcher (1988). Destacamos aqui, os estudos realizados por Lowenfeld e Luquet, visto que correspondem aos principais expoentes acerca do estudo referente ao desenho infantil.

3.1 O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO SEGUNDO LOWENFELD

Viktor Lowenfeld (1977) é um dos autores que se destaca em relação aos estudos feitos para compreender a criança por meio de suas produções no desenho infantil. Em co-autoria com W. Lambert Brittain (1977) lança em 1947 nos Estados Unidos o livro *O desenvolvimento da capacidade criadora*, o qual influenciou sobremaneira toda uma geração de pais e educadores a respeito do desenho como uma forma de expressão. Lowenfeld (1977) desempenhou grande esforço para que a educação artística pudesse ser considerada uma disciplina no currículo escolar, portanto é considerado um autor de grande prestígio no que diz respeito às pesquisas realizadas acerca do desenho infantil.

O referido autor traça considerações importantes relacionadas ao início do desenvolvimento da representação na criança, as quais serão apresentadas a seguir.

As primeiras tentativas de representação acontecem, de acordo com o autor, numa idade aproximada entre 4 e 7 anos. Lowenfeld (1977) define esse período como *fase pré-esquemática*. Nesta fase, proveniente das últimas etapas das garatujas – rabiscos -, a criança cria, de maneira consciente, modelos que fazem relação com o mundo ao redor dela, ou seja, com que ela pretende representar. As antigas garatujas perdem as características de movimentos corporais e passam a ser controladas pela criança que começa a estabelecer relação com objetos visuais. Para o referido autor, esta percepção faz que entendamos o que é importante na vida da criança e como ela organiza suas relações com o meio, e essas relações por sua vez, trazem certa proporção de prazer à criança.

Quando rabisca, a criança se encontra principalmente envolvida numa atividade cinestésica, mas, nesta nova etapa, está empenhada no estabelecimento de uma relação com o que pretende representar. Isto lhe proporciona profundo sentimento de satisfação (LOWENFELD, 1977, p. 147).

As características dos desenhos pré-esquemáticos passam a se configurar em movimentos circulares e longitudinais obtendo formas mais

conhecidas, geralmente iniciando pelo desenho do “homem”. A primeira forma de representá-lo é a “cabeça-pés” – um círculo indicando a cabeça e duas linhas verticais indicando as pernas. O autor ressalta que não há explicação para o desenho “cabeça-pés” ser a primeira forma utilizada pela criança para retratar pessoas, mas em geral concorda-se que a criança dessa idade pode estar desenhando a si e não propriamente copiando um objeto colocado a sua frente. O autor destaca que esta seja uma perspectiva egocêntrica da criança, inicialmente interessada no eu, e sua visão de mundo é, na realidade, a visão de si própria. Outra perspectiva admite que o desenho “cabeça-pés” seja o que de fato a criança sabe sobre si mesma e não necessariamente uma representação.

Sabe-se, no entanto que, as crianças conhecem muito mais do corpo humano do que aquilo que expressam no desenho. Pode-se perceber isto na rapidez com que identificam as partes que compõem o corpo. Lowenfeld (1977) entende que as primeiras tentativas de representação não resultam, portanto, da percepção visual de um objeto ou a sua finalidade. Para ele, os sentidos perceptíveis têm mais valor nesta fase.

A representação “cabeça-pés” tem continuidade com o acréscimo de braços que saem esticados das pernas e também o que aparenta ser um umbigo entre as pernas. Aos seis anos o desenho de um homem já pode estar bastante organizado. A partir de então, há uma contínua busca de novos conceitos e novos símbolos representativos que mudam com frequência.

Em relação ao significado da cor na fase pré-esquemática, o interesse maior da criança é a relação entre o desenho e o objeto do que entre a cor e o objeto. A criança tem a consciência da cor, mas seu interesse pende para as formas. Portanto para ela uma árvore pode ser vermelha, o que para um adulto possa parecer um tanto estranho. Marshall (1954, apud Lowenfeld,1977), em um estudo comparou que o uso da cor por esquizofrênicos adultos e por crianças de cinco anos eram bastante similares.

Existem, frequentemente, outras razões para selecionar certa cor para determinado objeto. Algumas são de natureza simplesmente mecânica, isto é, a cor selecionada pode ser mais espessa e menos suscetível de escorrer, ou talvez o vermelho não tenha sido ainda

usado, ou talvez o pincel utilizado para uma das cores tenha o punho mais comprido (LOWENFELD, 1977, p. 153-154).

O autor ressalta que a crítica vinda do adulto para que a criança opte pelas “cores certas” ou uma cor mais condizente com os objetos reais pode, de certa forma, bloquear sua liberdade de expressão e sua capacidade criadora. O que demonstra, mais uma vez, que a perfeição de cores e formas não é exatamente um indício de um processo de desenvolvimento bem sucedido.

No que diz respeito ao significado do espaço, a criança o conhece como os objetos que as cercam, fazendo relação consigo mesma. Esse fato pode ser mencionado como espaço corporal, em que a criança não estabelece relação do desenho de si mesma para com os objetos que gravitam ao seu redor.

A fase pré-esquemática, propriamente dita, situa-se no momento em que as crianças iniciam a sua escolaridade, etapa em que estão entusiasmadas e cheias de “por quês”. Por meio de estudos sobre os desenhos infantis é possível compreender o método e o raciocínio intrínsecos nas ações das crianças. O desenho pode ser além de uma atividade agradável, uma experiência de aprendizagem, pois por meio dele a criança desenvolve relações e pensamentos.

Devemos ter em mente que tudo quanto uma criança faz e todas as experiências por que passa, exercem alguma influência sobre ela. Se a criança, em seu trabalho criador, procura continuamente relacionar entre si todas as suas experiências, tais como pensar, sentir, perceber (ver, tocar etc.), tudo isso deve também exercer um efeito de integração sobre a sua personalidade (LOWENFELD, 1977, p.17).

Ao observar os desenhos que ganham detalhes, é possível identificar que a criança já está um pouco mais consciente das coisas que a cercam. O autor explicita que o conceito global de inteligência está baseado essencialmente neste preceito. Deste modo uma criança que ainda não desenvolveu conceitos sobre as coisas ao seu redor é considerada atrasada em seu desenvolvimento intelectual.

Uma criança considerada talentosa fará seus símbolos por iniciativa própria, sem perguntar como se faz. Esse passo é denominado pelo autor

como desenvolvimento da capacidade criadora. Assim, é importante que se dê grande atenção a esta capacidade neste período decisivo, em que a criança pode desenvolver-se até chegar a ser um adulto habilidoso, de iniciativas próprias, ou um adulto de pensamento dependente.

Atividades como “desenho livre” ou o momento da criação artística apenas com instruções do adulto, durante um longo período de tempo, pode resultar em rapidez e produtividade, mas a experiência significativa de aprendizagem pode vir a fracassar. É importante um estímulo que tenha êxito, ou seja, a maneira de falar com a criança é mais interessante do que o que foi realmente dito. Em um estudo (Reichenberg – Hackett, 1964, apud Lowenfeld, 1977) notou-se que crianças que conviviam em ambientes de maior tolerância e apoio faziam desenhos de nível superior ao de crianças que em um meio autoritário. Dessa forma, a atitude do professor é fundamental no encaminhamento de suas atividades, principalmente no tocante às atividades de desenho.

A motivação, vinda do professor, deve ser encaminhada para a sensibilidade do “eu” da criança. Um exemplo disso é começar pela função das partes do corpo. Ao desenhar uma linha para representar a boca, a criança pode ser estimulada pelo professor a incluir os dentes e outras características. O estímulo também pode vir das sensações, quando o professor estabelece um diálogo fazendo vir à memória, por exemplo, a sensação de escovar os dentes. Os desenhos feitos após a motivação podem ser comparados aos anteriores e, observado o enriquecimento e a conscientização de conceitos, fazendo valer o intento do professor, se bem sucedido ou não. Quanto mais trabalhar as experiências sensoriais, mais se alcança o pensamento, o sentimento e a percepção da criança.

Lowenfeld (1977) sugere alguns exercícios que podem ser utilizados em sala, com crianças que estão no início de seu processo de representação. Dentre eles cito os seguintes:

- 1 – Reunir os desenhos, durante certo período, da criança que garatuja, e traçar a evolução de seus primeiros símbolos de representação. Verificar qual das técnicas (desenho, pintura, modelagem) é a mais satisfatória para esse desenvolvimento.

6 – Observar uma criança que esteja realizando seus primeiros símbolos representativos. Manter o registro literal de suas observações, de seus comentários, durante vários períodos diferentes, de quinze minutos cada um. Que relações se verificam entre sua expressão verbal e sua expressão gráfica? (LOWENFELD, 1977, p.178-179)

No que diz respeito à escolha do tema para a motivação das primeiras tentativas de representação, o referido autor elenca, também, várias sugestões de temas que estejam diretamente relacionadas com a própria criança, salientando o “eu” que deve ser colocado em primeiro lugar nos tópicos. Por exemplo: “Eu e minha família – dimensões”; “Eu estou escovando meus dentes – dentes”; “Eu e minha boneca – relações emocionais”, entre outros.

Dessa forma, a arte infantil além de culminar em uma melhor compreensão da criança, também oportuniza o estímulo do seu desenvolvimento, desempenhando um papel decisivo no processo de aprendizagem, sendo que as crianças em início de escolarização estão na fase das primeiras tentativas de representações, necessitando a priorização das experiências artísticas de maneira significativa.

3.2 O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO SEGUNDO LUQUET

Georges Henri Luquet (1969), antropólogo, também foi um importantíssimo pesquisador do desenho infantil. Seu trabalho sobre essa temática iniciou-se com o acompanhamento de sua filha, desde o seu primeiro desenho aos três anos até os oito anos de idade, totalizando, aproximadamente, quinhentos desenhos. Os estudos de Luquet (1969) são vistos até hoje como consideráveis fontes para a compreensão do processo evolutivo do desenho. Segue, portanto, o desenvolvimento do desenho infantil, segundo a óptica do referido autor.

Luquet (1969) destaca que o desenho é para a criança, uma brincadeira, na qual ela desenha para se divertir. Para ele, “um desenho consiste num sistema de linhas cujo conjunto tem uma forma” (p. 123). Contudo esta forma

tem duas finalidades: o desenho não-figurativo – geométrico e o desenho figurativo.

O desenho não-figurativo não é característico dos desenhos infantis, sendo que muitas vezes a criança desenha sem mesmo saber o que acabou de representar, declarando ser “uma coisa”. Portanto, as tentativas de fazer com que a criança se interesse por esse tipo de desenho são, geralmente, sem sucesso.

Dentro dessas concepções, o desenho infantil pode ser mais ou menos fiel à imagem do objeto representado – desenho figurativo. Contudo, Luquet (1969) o concebe como realista, pois é àquele em que a criança procura reproduzir tudo o que chama a sua atenção e que, muitas vezes, passa despercebido aos olhos do adulto. O que torna o desenho realista é, portanto, a intenção do autor do desenho. A intenção de quem desenha é reproduzir minuciosamente tanto o número de pormenores, quanto a fidelidade deles no que diz respeito aos diversos detalhes – particularidades nos trajés, acessórios diversos, diferenças fisionômicas. O realismo também é caracterizado nos gestos, como, por exemplo, os braços que se tornam anatomicamente imperfeitos, mas o que sobressai é expressar a intenção.

Há duas tendências opostas ao realismo: o esquematismo e o idealismo. O esquematismo se traduz pela redução dos detalhes e o idealismo, ao contrário, busca acrescentar estranhos caracteres ou mesmo modificar as características reais do objeto representado. Porém estas tendências assumem um papel insignificante no desenho infantil, já que o que predomina essencialmente é o realismo.

Para Luquet (1969), o desenvolvimento do desenho passa por etapas:

Primeira fase: o realismo fortuito

O desenho “é um conjunto de traços cuja execução foi determinada pela intenção de representar um objeto real, quer a semelhança procurada seja ou não obtida”, porém, não o é feito de maneira intencional desde o início. A princípio a criança apenas desenha traços, linhas que “são, antes de mais nada, o simples efeito do consumo espontâneo de uma superabundância de

energia neuromuscular, e o exercício dessa actividade é acompanhado de um prazer que incita a criança a recomeçar” (p. 136).

Além desses traços, outras marcas podem ser encontradas no desenho da criança, como por exemplo, os objetos que manuseia, ou até mesmo os dedinhos que não estão limpos podem deixar marcas, o que poderia parecer insignificante para o adulto, mas que para ela seria de sua própria autoria, produto de sua atividade.

A criança chega à intenção de traçar, geralmente, pela imitação dos adultos, a princípio, para mostrar que também é capaz, como tal. Os traços que antes não tinham significado algum para a criança, agora começam a ter alguma semelhança com desenhos de coisas que ela havia visto previamente em jornais, revistas, etc. A criança repara então, que os desenhos do adulto não se constituem apenas de traços, mas são de fato, desenhos, ou seja, esses adultos possuem o que Luquet (1969) chama de *faculdade gráfica*. Neste caso, a imitação deveria entusiasmar a criança, porém não o é, por conta de a criança não julgar ter a faculdade gráfica.

Chega, porém o dia, em que a criança percebe semelhança entre os seus traçados e um objeto real. Esse acontecimento é fortuito. Eventualmente a criança consegue novamente, perceber as semelhanças que são acidentais, mas que vão acontecendo com mais frequência, depois de várias tentativas, que podem ocorrer de maneira rápida, ou de tempos em tempos.

É a partir de então que a criança consegue produzir semelhanças com o real, mas ainda sem intenção prévia. A passagem de desenhos sem intenção, para desenhos intencionais se dá de maneira mista, em parte voluntária e em parte involuntária. Ou seja, ao perceber que seu traço se parece fortuitamente com alguma coisa, a criança o completa de maneira intencional para que se possa concluir o desenho. Cada vez mais a criança repete o acontecimento, mas, intencionalmente. O sucesso de suas várias tentativas faz com que a partir de então a semelhança acidental passe a ser voluntária, intencional, anunciando o desenho que vai fazer, pois já possui a faculdade gráfica. A partir de então, “o traçado reúne todos os elementos do traçado propriamente dito: intenção, execução e interpretação correspondente à intenção” (p. 143). São

contínuas transições que transformam a fase do realismo fortuito até a criança realizar o desenho realista de forma intencional.

Luquet (1969) compendia esta fase com as seguintes palavras:

a criança começa por fazer traços sem qualquer objectivo. Sabendo muito bem que os traços desenhados por outrem podem querer representar um objecto determinado e representá-lo efectivamente, não atribui a si mesma virtude aos traços desenhados por si própria. Não chega a desenhá-los com a intenção de representar alguma coisa, e só mais tarde verifica que os seus traços produziram acidentalmente uma parecença não procurada. A primeira fase do desenho infantil é um realismo fortuito que se transforma em realismo intencional por uma série contínua de transições (LUQUET, 1969, p. 144-145).

A fase a seguir demonstra traços do realismo intencional, descrito acima pelo referido autor.

Segunda fase: o realismo falhado

Nesta fase, a criança quer ser realista, mas não chega a ser, por isso é chamada de realismo falhado. Primeiramente, a criança não alcança o realismo de fato, por conta de suas limitações físicas – ainda não dirige seus traçados com firmeza – fazendo com que vários desenhos se tornem incompreensíveis. Outro fator é de ordem psíquica, no que diz respeito à sua atenção por tempo limitado. Inicialmente, seus desenhos apresentam poucos detalhes, mas não porque a criança o desconhece, mas porque ela já desenhou alguns pormenores em outros desenhos realizados em um curto espaço de tempo, portanto, não o representa nos desenhos seguintes. A criança tenta acrescentar a quantidade de detalhes que sua atenção permite. A criança pensa no que vai representar e também deve cuidar dos movimentos gráficos para realizar a representação, então, logo a sua atenção diminui. Dessa forma, mesmo que o desenho ainda esteja incompleto, para a criança estará terminado.

As imperfeições encontradas nos desenhos “incompletos” é característica essencial do realismo falhado e as desproporções também o são. Muitas vezes um desenho que possui uma parte desproporcional, é resultado da importância que a criança deu àquela parte em específico. Enquanto ela

desenha uma parte de seu desenho, ela já se esqueceu das outras partes já traçadas, resultando em partes que normalmente se distanciam umas das outras – como a cabeça e membros distantes do tronco.

Terceira fase: o realismo intelectual

Já superada a fase do realismo falhado, a criança é capaz de ser realista, representando ao mesmo tempo o maior número de detalhes que puder. Contudo, a fase do realismo intelectual, em que a criança consegue de fato fazer desenhos realistas, é diferente do realismo adulto, chamado de realismo visual, em que se desenha apenas o que se pode ver. Em contrapartida, o realismo intelectual, para ser o mais fiel possível, deve conter o máximo de elementos, sejam eles visíveis ou invisíveis.

Muitas vezes, notando alguma imperfeição em seu desenho, a criança julga necessário adicionar legendas para que se torne compreensível a outras pessoas. A legenda é acrescentada, porque as crianças veem em seus livros, figuras que contêm legendas, mas não é só isso. O interessante é que mesmo ainda sem saber escrever, as legendas são adicionadas como elementos quase indispensáveis. É como se o nome do objeto, fizesse parte do próprio desenho. Às vezes, as crianças que ainda não sabem escrever com as letras recorrem espontaneamente à escrita pictográfica, como nas cartinhas ao Papai Noel que contêm os desenhos dos objetos a serem pedidos.

As próprias crianças inventam processos para que seus desenhos sigam o princípio do realismo intelectual, deixando em evidência o maior número de detalhes, quando não, a totalidade deles.

Um desses processos, o mais simples, consiste em colocar em evidência o que geralmente não deveria aparecer, em forma de tangência (como um chapéu tangente à cabeça) ou suspenso no ar (como as rodas de um automóvel).

Outro processo, também criado pela criança para pôr em evidência o que estava invisível é o que se pode tranquilamente chamar de transparência. Exemplo disso são os corpos dos bonecos que podem ser vistos mesmo debaixo de suas roupas e pés visíveis, mas que estão dentro dos sapatos.

A planificação é outro desses processos que consiste em representar um elemento em projeção no solo. Os desenhos são feitos como que de uma visão pouco comum, mas perfeitamente possível, como se fossem vistos do alto. Contudo, encontra-se juntamente com esse processo uma perspectiva chamada por Luquet (1969), de rebatimento. Esse processo consiste em acrescentar suportes – pés de animais, pés de móveis, rodas de automóveis – rebatidos de cada lado do corpo como se estivessem ligados por um eixo.

Todos esses processos são criados pelas crianças para que seus desenhos cheguem o mais próximo possível do realismo intelectual. Quando não satisfeitas em usá-los separadamente, fazem uso de todos eles no mesmo desenho. Mas com o tempo, a própria criança vai substituindo o realismo intelectual pelo realismo visual do adulto, o qual exclui todos os processos impostos pelo realismo intelectual e que vão desaparecendo gradualmente.

O realismo visual tem de lutar contra os hábitos contrários profundamente enraizados; também não se fixa logo a seguir à sua aparição. Não só o realismo intelectual reaparece em desenhos posteriores a outros em que se manifestava o realismo visual, mais ainda, num mesmo desenho, certas partes são conformes a este e outras àquele (LUQUET, 1969, p. 191).

Um exemplo disso, citado por Luquet (1969), consiste em um desenho em que os móveis são vistos de dentro da casa pelo processo de transparência, mas as pessoas somente são vistas pelas janelas da casa.

A narração gráfica

Todas as fases preditas até o momento correspondem a imagens estáticas, ou seja, que podem ser percebidas de uma só vez, em um único quadro estático. No caso da narração gráfica, o desenho é representado por traços como se fosse uma narração com palavras. Há um desafio de traduzir para o desenho com seus elementos imutáveis, uma situação em que seus momentos são sucessivos, tendo uma relação de continuidade. Nesta fase, a experiência visual, que corresponde aos desenhos feitos por adultos, já está presente, uma vez que todos os elementos da narração gráfica são

simultaneamente visíveis. Como já foi dito anteriormente, Luquet (1969) dá o nome de **realismo visual** a essa característica.

Para superar o desafio da narração gráfica, a primeira solução é escolher, dentre todas as cenas que narram um acontecimento, uma cena que possa ser um símbolo de todo o conjunto e que represente o acontecimento narrado como um todo. A esse tipo de narração gráfica, o autor nomeia como *tipo simbólico*.

O *tipo Epinal* é o segundo tipo de narração gráfica que consiste em várias cenas e cada qual representa um episódio da narração. Geralmente vêm divididos em vários quadrados, retângulos, linhas horizontais ou mesmo imagens justapostas, sem linhas de separação.

O terceiro tipo é composto por apenas uma imagem e sua narração é compreendida quando seus elementos vistos de maneira sucessiva. Portanto, esse é o *tipo sucessivo*. Este terceiro tipo contém duas variedades: a variedade na repetição e a variedade sem repetição.

Na primeira, são desenhados elementos repetidamente em várias posições sucessivas que mostram sua trajetória, em um mesmo cenário. Ou os elementos são desenhados todos de uma só vez e sua trajetória é indicada por outros elementos, como por exemplo, uma linha que identifica qual o trajeto realizado. Na segunda variedade, os elementos da ação são desenhados todos em uma só cena, mas nenhum desses elementos são representados mais de uma vez.

Vale ressaltar que cada fase tem um tempo individual pelo qual cada criança passa até chegar ao realismo visual do adulto. À medida que a criança avança no processo, vai, conseqüentemente, abandonando as primeiras concepções.

Reconhece-se a importância desses estudos para a compreensão do desenho infantil. Contudo eles não estabelecem relação entre o desenho e aprendizagem da linguagem escrita, foco desta pesquisa. Veremos, a seguir, estudos realizados por Vigotski e Luria, representantes da Teoria Histórico-Cultural, os quais se preocuparam com essa questão, trazendo considerações

importantes acerca do desenho como um recurso fundamental no processo ensino-aprendizagem da escrita.

4. O DESENHO E A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A teoria Histórico-Cultural, de acordo com Tuleski (2002, p. 45), é “produto das lutas na intrincada União Soviética que vai da Revolução Russa, em 1917, à década de 30”, e foi criada para compreender e trazer soluções aos problemas enfrentados pela sociedade russa da época. L.S. Vigotski é o maior representante desta abordagem, sendo tal teoria também conhecida como Escola de Vigotski.

Vigotski iniciou sua carreira como psicólogo após a Revolução Russa. Antes disso já era advogado e filólogo. Em sua carreira como professor de Literatura escreveu vários artigos relacionados a problemas da prática educacional.

A sociedade em que Vigotski viveu valorizava, em alto grau, a ciência, portanto, as teorias deveriam estar em consonância com as demandas daquela sociedade a fim de que se encontrassem soluções para os problemas sociais e econômicos enfrentados pela população soviética. Uma das maiores preocupações daquela sociedade era eliminar o analfabetismo e configurar programas educacionais que elevassem ao máximo as potencialidades de cada criança.

Os estudos referentes à Teoria Histórico-Cultural têm sido divulgados no Brasil desde a década de 1980, a princípio sem muitos adeptos, mas contribuindo de maneira ímpar para a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos.

4.1 CONCEPÇÕES DE DESENHO E ESCRITA SEGUNDO VIGOTSKY

Vigotski (2000) teceu críticas à forma como estava sendo organizado o ensino da escrita às crianças das escolas soviéticas do século XIX, nas quais a prática mecânica de decodificar o que estava escrito era valorizada, ao passo que a escrita em si era menosprezada, obscurecendo o papel dessa forma de

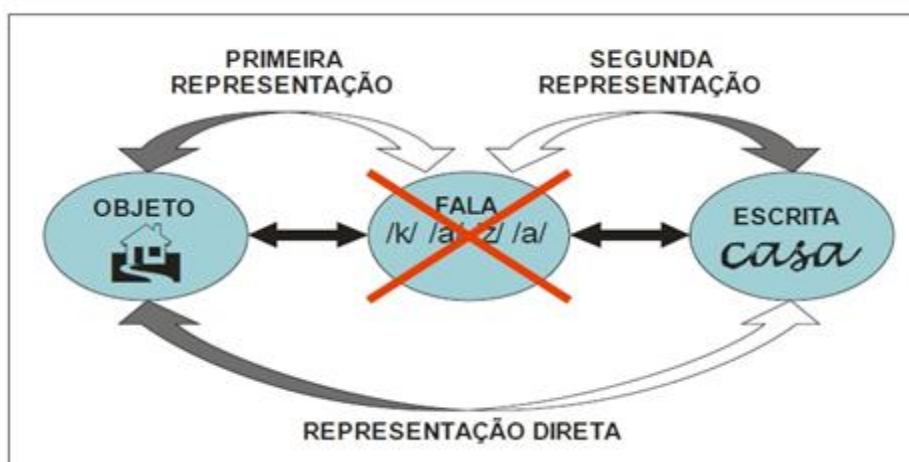
linguagem na promoção do desenvolvimento do indivíduo. Por existirem muitos métodos focados na codificação e decodificação, a pedagogia prática ainda precisa desenvolver mecanismos para o ensino efetivo e qualitativo da linguagem escrita às crianças.

Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 2008, p. 125).

De acordo com a perspectiva de Vigotski (2000), a linguagem escrita é constituída por signos que nomeiam os sons e palavras da linguagem oral, os quais por sua vez, designam objetos reais. Por esse motivo é que a escrita depende de técnicas e treinamentos para ser adquirida, diferentemente da linguagem oral, a qual pode ser aprendida pela criança pelo contato com indivíduos falantes.

Ao obter certo domínio da linguagem escrita, a criança, gradativamente, deixa de precisar usar a linguagem oral como elo intermediário entre a escrita e o objeto a ser representado e passa a fazer, portanto, uma representação direta do objeto, da ação ou de um fenômeno real. “Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto.” (VYGOTSKY, 1984, p.120). O quadro abaixo explica como isso ocorre.

Quadro 1: Linguagem escrita segundo a perspectiva histórico-cultural



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

Entende-se que a escrita é uma representação da representação ou, segundo Vigotski (2000), uma representação de segunda ordem, consistindo em um sistema complexo de signos, cuja aprendizagem significa um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isto quer dizer que a apreensão da linguagem escrita, por meio de métodos mecânicos e que estejam fora do indivíduo, pela criança não possibilita que ela chegue ao domínio desse sistema de símbolos e entenda a necessidade funcional da escrita, já que vivemos em uma sociedade grafocêntrica.

Vigotski (2000) declara que o início do desenvolvimento da escrita acontece antes da inserção da criança na escola. Ele assinalou os principais pontos pelos quais a criança passa até chegar ao domínio da linguagem escrita: o gesto, o desenho e o jogo.

O início da pré-história da linguagem oral acontece quando os bebês, sem o domínio da oralidade, utilizam o gesto como uma forma de manifestar um desejo. Para Vigotski (2000, p.186):

A história do desenvolvimento da escrita inicia-se quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasceu a linguagem. O gesto, especificamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança, como a semente contém um futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que foi fixado.

Há dois momentos em que o gesto é ligado à escrita. O primeiro é quando a criança realiza seus primeiros rabiscos, pois ao desenharem, as crianças também gesticulam o que querem representar, ficando no papel rabiscos que complementam o que foi iniciado com o gesto. Nas palavras do referido autor:

Uma criança que pretende representar uma corrida indica com os dedos o movimento; os pontos e os riscos traçados no papel são para a criança representações do ato de correr. Quando quer desenhar um salto, faz movimentos de saltar com a mão e deixa sinais desse movimento no papel (VIGOTSKI, 2000, p. 187).

O segundo momento em que o gesto é aproximado à escrita é quando, nas brincadeiras de faz-de-conta, ou jogos simbólicos, a criança utiliza um objeto para substituir outro. O objeto não precisa ter semelhança com o objeto a ser representado, apenas deve comportar o movimento do objeto real. Como por exemplo, os cavalinhos de pau feitos de cabo de vassoura, os quais comportam a ação da montaria, mas não se parecem com cavalos verdadeiros:

O próprio movimento da criança, seus próprios gestos é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar um gesto que comunica o fato de, neste exemplo, o cabo de vassoura designar um cavalo (VIGOTSKI, 2008, p. 130).

Tal como no jogo, o desenho também está permeado de representações simbólicas:

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais [...]; e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado (VYGOTSKY, 1988, p. 125).

Quando as crianças já possuem certo domínio da fala, seus rabiscos iniciais, agora denominados desenhos, são a princípio, feitos de memória, ou seja, elas desenharam o que sabem que existe. São os desenhos chamados “raios-x”: ao desenhar um homem com a mão no bolso, desenha também a mão, como se o bolso da calça fosse transparente.

A capacidade de abstração é essencialmente imposta pela representação verbal. Quanto mais idade tem a criança, mais explorará a oralidade em situações representativas; enquanto a criança bem pequena utilizará a mímica para representar o que deseja. Entende-se, portanto que, o desenho surge tendo como base a linguagem oral, e, por conseguinte, merece

uma atenção especial por parte dos educadores, já que esse processo é importante para o desenvolvimento da escrita na criança.

Segundo Vigotski (2000, p.193) “há um momento crítico, quando se passa do simples rabisco a lápis no papel à utilização de marcas com qualidade de signos que representam ou significam algo”. Nesta fase inicial, o desenho ainda é uma representação de primeira ordem, na qual as crianças ainda não representam palavras, mas objetos, e se relacionam como se realmente o fossem. Vigotski (2000) exemplifica esta fase com o fato de que uma criança, ao ver o desenho de um homem de costas, virou a folha para ver se o resto estava no verso.

Para evoluir para a produção de simbolismos de segunda ordem, a criança

[...] deve compreender que não se pode apenas desenhar as coisas, mas também a fala. Foi essa descoberta que levou a humanidade ao genial método da escrita por letras e palavras, e essa mesma descoberta leva a criança a escrever as letras. Do ponto de vista psicológico este fato equivale a passar do desenho de objetos ao das palavras (VYGOTSKI, 1988, p. 197).

Uma das mais importantes orientações metodológicas deixadas por Vigotski é a de que “todo o segredo do ensino da linguagem escrita consiste na preparação e organização correta desse passo natural” (VYGOTSKY, 2000, p. 197). Portanto, é imprescindível compreender que o desenho infantil possui um lugar de destaque em relação ao ensino-aprendizagem da escrita e que por ser considerado uma linguagem escrita peculiar, deve ser utilizado nas práticas pedagógicas de maneira sistematizada e intencional.

4.2 CONCEPÇÕES DE DESENHO E ESCRITA SEGUNDO LURIA

Em *O desenvolvimento da escrita na criança*, Luria (1988) mostra os resultados de suas pesquisas dedicadas a revelar o caminho pelo qual a criança perpassa em direção ao aprender a ler e a escrever, antes de iniciar o

processo de escolarização. A necessidade de se desenvolver estudos nesse sentido já havia sido demonstrada por Vigotski (2008), por considerar a escrita, dentre outros fatores, um importante mecanismo para o desenvolvimento do indivíduo.

Luria (1988), após a morte de Vigotski, em 1934, foi um importante prosseguidor de suas ideias e descreveu de maneira sistematizada as investigações empíricas que realizou para mostrar “a gênese desse processo de simbolização realizado pela escrita” (AZENHA, 1997. p. 43).

O objetivo de Luria (1988, p. 146) em suas investigações foi:

[...] traçar o desenvolvimento dos primeiros sinais do aparecimento de uma relação funcional das linhas e rabiscos na criança, o primeiro uso que ela faz de tais linhas, etc. para expressar significados; ao fazer isso, esperamos ser capazes de projetar alguma luz sobre a pré-história da escrita humana.

Os sujeitos de sua pesquisa foram: crianças de quatro a seis anos de idade que ainda não sabiam ler e escrever; uma criança de nove anos, escolarizada com a finalidade de comparar os procedimentos usados por ela e pela criança não escolarizada; uma criança com deficiência cognitiva que, pela hipótese de Luria (1988), por haver maior lentidão em seu desenvolvimento, tornaria possível a observação de certas etapas, as quais se fariam de maneira muito rápidas em crianças sem essa deficiência.

A pesquisa aconteceu seguindo a seguinte metodologia: Luria (1988) dava às crianças não escolarizadas a tarefa de relembrar um número de sentenças - acima de seis - que ultrapassava a capacidade de recordá-las. A partir do momento em que as crianças se julgavam incapazes de realizar a tarefa proposta, eram lhes entregue lápis e papel, para que pudessem “escrever” os conteúdos e lembrá-los depois. Neste caso, a escrita é concebida como uma forma de extensão da memória, ajudando a arquivar os conteúdos. Depois de a criança ter “escrito” as sentenças, ela era solicitada a ler suas anotações a fim de relembrar os conteúdos preditos por Luria (1988).

Azenha (1997) estudou e organizou os estágios da aprendizagem da linguagem escrita encontrados por Luria (1988) da seguinte maneira: escrita imitativa, escrita topográfica, escrita pictográfica e escrita simbólica.

Escrita imitativa

Nesta fase, Luria (1988) constatou que as crianças menores desconheciam o traço gráfico como um recurso que as auxiliasse a lembrar as sentenças. Era apenas um rabisco imitativo, uma imitação da escrita cursiva utilizada pelo adulto, reproduzida por linhas contínuas em forma de ziguezague.

Para Luria (1988, p. 150), nesta fase o “escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa; a criança não tem a consciência de seu significado funcional como signos auxiliares”. Esta razão é a que levava as crianças a começarem seus rabiscos antes de ouvir as sentenças, “por não compreender o princípio subjacente à escrita, a criança toma sua forma externa e acredita-se capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito (LURIA, 1988, p. 150).

O caráter essencialmente imitativo dessa fase também pôde ser observado pelo pesquisador, ao colocar duas crianças juntas para realizar o mesmo experimento. A qualidade dos rabiscos de uma das crianças muda ao observar que os rabiscos da outra eram diferentes e mais avançados que os seus, reafirmando a falta de funcionalidade de sua “escrita” que acaba por ser “um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo” (LURIA, 1988, p. 149).

Escrita topográfica

Luria (1988) observou nesta fase que alguns rabiscos eram utilizados como recursos mnemônicos, mesmo que não fossem diferenciados entre si. Contudo, as diferenciações eram realizadas quando as crianças desenhavam suas anotações em diferentes posições no papel.

Assim, essa criança estava passando por um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos da memória, semelhante à escrita dos povos primitivos. Em si mesmo, nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico da memória (LURIA, 1988, p. 157).

Esse procedimento utilizado pelas crianças fez com que elas, ao lerem seus rabiscos, se lembrassem diversas vezes das sentenças ditadas pelo pesquisador. Mesmo sem escrever, no seu verdadeiro sentido, as crianças sabiam que havia “algo” anotado ali. Óbvio que, com o passar dos dias, aqueles rabiscos não serviriam mais como recursos mnemônicos. Entretanto, esta é a primeira forma que contém vestígios da futura escrita.

Escrita pictográfica

O próximo passo para se chegar à escrita, no verdadeiro sentido da palavra, é fazer o signo, anteriormente ligado a um objeto, expressar um conteúdo específico, passando de marcas que apenas ajudam a lembrar algo, para signos com um significado objetivo que permita revelar o conteúdo das sentenças anotadas.

Várias repetições em seus experimentos fizeram Luria perceber que a criança começa a anotar as sentenças de maneira a diferenciar ritmicamente umas das outras. Para sentenças curtas eram utilizados traços curtos, da mesma forma, para sentenças longas eram utilizados traços longos. Contudo, esta diferenciação rítmica não traz à tona o conteúdo propriamente dito.

Para provocar um pouco mais, Luria (1988) acrescentou ao conteúdo das sentenças atributos de cor, forma, tamanho e quantidade, o que levou as crianças a registrar com expressividade, fazendo com que os signos revelassem agora, um conteúdo específico. Portanto, no momento em que características como tamanho e quantidade são associadas ao conteúdo, a criança passa a fazer uso da escrita pictográfica, a primeira utilizada como forma de expressão.

Inicialmente, a escrita é registrada por desenhos que deixam de ser uma representação em si mesma, para ceder lugar ao recurso mnemônico. Seu ápice de desenvolvimento acontece entre os cinco e seis anos de idade.

A passagem da escrita pictográfica para a escrita convencional

Quando solicitadas a registrar um conteúdo difícil com a utilização da escrita, a criança recorria a dois caminhos: um deles aproximava-se da escrita pictográfica, em que a criança associava o conteúdo a outro objeto que dele se

aproxima; o outro caminho se aproxima da escrita simbólica, em que a criança faz alguma marca que possa representar o objeto. “Um grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração é necessário para que a criança seja capaz de retratar todo um grupo por uma ou duas características. Uma criança capaz de agir assim já está no limite da escrita simbólica” (LURIA, 1988, p. 179).

Diante da dificuldade de registrar o objeto em sua totalidade, a criança desenvolve caminhos que são mais fáceis para ela, adquirindo habilidades psicológicas necessárias para a aquisição da escrita.

O objeto a ser retratado pode ser substituído, quer por alguma parte dele, quer por seus contornos. Em cada caso, a criança já ultrapassou a supramencionada tendência em retratar um objeto em sua totalidade, em todos os seus detalhes, e está no processo de aquisição de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica (LURIA, 1988, p. 179).

É pertinente citar que Luria (1988), ao fazer a distinção entre desenho e escrita pictográfica, explica que uma criança, mesmo desenhando bem, pode não relacionar-se com o seu desenho recurso auxiliar, tornando-se apenas um brinquedo. Dessa forma, o desenho seria uma manifestação espontânea, mas ao fazer dele um meio para se atingir um objetivo, então constitui-se a escrita pictográfica.

Escrita simbólica

Já com idade de ingressar no ensino formal, algumas crianças nesse estágio já começam a aprender a ler e a escrever. Contudo, mesmo conhecendo as letras e sabendo que elas podem ser utilizadas para registrar algo, não se pode afirmar que as crianças já compreendem os mecanismos da escrita. Em alguns casos observados por Luria (1988 p. 183), as crianças se utilizavam de letras sem que reconhecessem as finalidades, utilizando letras isoladas para registrar as sentenças.

A criança, obviamente, ainda não tinha aprendido a função da escrita e, psicologicamente, as letras eram totalmente análogas aos rabiscos anteriores. Não tinham

ainda ultrapassado a fase da atividade gráfica primária, não-diferenciada.

Ao solicitar que algumas crianças, que já tinham iniciado o processo de escolarização, anotassem sentenças sem o uso das letras, Luria (1988) constatou que elas não regrediram à fase pictórica, permanecendo no nível da escrita simbólica.

“A aquisição da escrita requer a aprendizagem dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação” (LURIA, 1988, p. 188). Porém, antes de a criança ter apreendido esses mecanismos, já realizou diversas tentativas para elaborar métodos primitivos, perpassando por vários estágios os quais constituem a pré-história da sua escrita. Ao educador responsável pelo processo de alfabetização, é imprescindível que essa pré-história lhe seja familiar, para que sua prática pedagógica seja bem pensada e sistematizada a fim de que o aluno possa, verdadeiramente, se apropriar dos mecanismos da escrita, e esta, por sua vez, não ser um recurso exterior a ele.

5. O DESENHO INFANTIL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A parte empírica deste estudo constituiu-se de observações e descrições minuciosas da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, focando as ações que envolviam o ato de desenhar para representar algo e que, especificamente, estabeleciam relação entre o desenho e a escrita.

Com o objetivo de verificar se havia na prática pedagógica a intenção de relacionar as atividades de desenho com a aprendizagem da escrita, foram analisadas, então, as atividades de desenhos propostas às crianças matriculadas no Terceiro Nível da educação infantil, com idade entre 4 e 5 anos.

Até a minha chegada nas instituições escolares, eu e minha orientadora percorremos um longo processo que será exposto a seguir de maneira sintética, o qual envolveu diversas etapas. A primeira delas foi a elaboração de um projeto, no qual contavam os objetivos, justificativa e metodologia para a elaboração da parte empírica desta pesquisa que seria feita em dois centros de educação infantil da cidade de Maringá, Paraná. Este projeto foi apresentado à divisão que trata assuntos referentes à educação infantil da Secretaria da Educação de Maringá – SEDUC. Com a aprovação deste projeto, a própria SEDUC indicou os centros para a realização das observações.

Além da autorização dada pela SEDUC, foi necessária a elaboração de um TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO que seria lido e assinado pelas professoras, sujeitos desta investigação. No termo estavam presentes de forma simplificada, os objetivos, a justificativa e a metodologia da parte empírica da pesquisa, bem como a minha entrada em sua sala de aula por um período de 12 horas e a possibilidade de desistência por parte da professora, no momento em que ela julgasse necessário.

Foi preciso, também, a preparação de uma AUTORIZAÇÃO que deveria ser assinada pelas diretoras das instituições, permitindo minha entrada como pesquisadora e autorizando a participação da professora como sujeito.

Com a autorização em mãos fornecida pela SEDUC, e toda documentação necessária, fui aos centros conversar com a direção de cada uma das duas instituições. A partir do momento em que fui autorizada a realizar

a pesquisa naquelas instituições, fui apresentada as respectivas professoras do terceiro nível da educação infantil para que eu pudesse expor o motivo pelo qual estava ali. Fui muito bem recebida por ambos os centros – diretoras e professoras – que se colocaram à disposição para me auxiliar no que fosse preciso.

Após realizados os trâmites legais para o desenvolvimento da pesquisa, em uma conversa informal com cada professora, estabelecemos um cronograma especificando os dias das observações. Não houve desistência de nenhuma das professoras, nem resistência da direção.

Em relação às observações feitas em sala, foram realizadas muitas atividades que envolviam o desenho. Várias delas faziam relação com a escrita e, portanto, eram ferramentas de qualidade para a promoção do processo de alfabetização.

Contudo, verificou-se diferenças entre as turmas observadas. Sabe-se que cada turma é diferente, por ter crianças em níveis de desenvolvimento diferentes e por estarem expostas a práticas pedagógicas distintas. Assim sendo, foi possível observar algumas situações nas quais as práticas que envolviam o ato de desenhar, apesar de haver relação com a linguagem escrita, não tinham intencionalidade explícita, ou seja, aconteciam, por vezes, de maneira fortuita, sem sistematização, condições necessárias para a aprendizagem, como declara Vigotski (2000), ao dizer que o segredo do ensino está em sua preparação, organização, sistematização.

Em uma das turmas, as práticas desenvolvidas pela professora A que envolviam o desenho eram, visivelmente, organizadas com a intenção de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, especialmente os processos de alfabetização e letramento, confirmando as orientações teórico-metodológicas expostas por Vigotski (2000) de sistematização e organização preditas anteriormente, pois havia diferenças visíveis no desenvolvimento das crianças desta turma em relação à turma anterior. Para o referido autor:

Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá

entediarem as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita deve ser algo que a criança necessite (VIGOTSKI, 2008, p. 143).

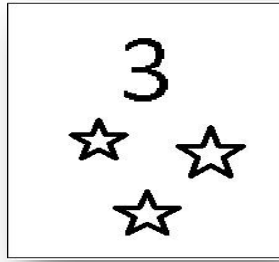
Ao observar as práticas pedagógicas das duas turmas, pôde-se concluir, então, que a professora B sentiu dúvidas quanto ao elaborar seus encaminhamentos pedagógicos a fim de propiciar o desenvolvimento infantil. É certo que as práticas das professoras não seriam realmente iguais em relação às atividades que elaboram, mas deveriam convergir no tocante à organização e preparação correta das atividades, tendo em vista o desenvolvimento da criança e, em especial, o início do processo de alfabetização. Sabe-se que os problemas relacionados a não compreensão de textos, enunciados, e a não interpretação daquilo que se lê, ainda têm altos índices no Brasil, e muitos deles são decorrentes de práticas alfabetizadoras mecânicas e vazias, sem intencionalidade, nem significado algum àquele que se ensina.

Não foram encontradas atividades

Há outros elementos que compõem o cenário escolar que revelam a prática pedagógica, tais como os cadernos das crianças, os cartazes expostos nas salas e nos corredores. Lembrando que não foram encontradas atividades de desenho em todas as observações, portanto, serão apresentadas a seguir, algumas das práticas pedagógicas acompanhadas de uma breve análise.

Atividade 1

No alto da lousa havia várias folhas de papel sulfite afixadas com um número impresso em tamanho grande e, logo abaixo do número, as crianças desenharam a quantidade de elementos correspondente, como o exemplo abaixo:



Nesta atividade, as crianças desenharam para representar a escrita numérica. Trata-se de uma prática pedagógica comum que objetiva, por meio de desenhos, expressar a relação entre quantidade e número para aquisição do código numérico. A aquisição do código alfabético também estaria contemplada, caso a palavra TRÊS estivesse registrada na mesma folha. Vale ressaltar que esta atividade faz parte dos elementos que revelam a prática da professora e que, portanto, não foi observada no dia em que foi realizada.

Atividade 2

A professora expôs para a turma um texto impresso, com letras grandes e em caixa alta, colado no centro de uma cartolina. O texto lido pela professora falava sobre a festa junina. A professora fez a leitura do texto juntamente com as crianças, lendo pausadamente cada linha, acompanhando palavra por palavra com uma régua, e perguntando os significados de algumas palavras, como exemplo: “O que é algazarra?”

Durante a leitura a professora perguntava às crianças quais palavras era possível por meio de desenhos as circulava com diferentes cores de canetinhas. Exemplificando: “BANDEIRINHAS. Dá para desenhar esta palavra?” Enquanto as crianças diziam que sim, a professora circulava a palavra e comentava que havia vários tipos de bandeirinhas, fazia desenhos no quadro de diferentes modelos, facilitando a compreensão do conceito. O mesmo foi feito com a palavra “SANFONEIRO”: “É possível desenhar esta palavra? O que é uma sanfona?”, indicava a professora.



Cartaz com o texto sobre Festa Junina. Fotografado em 04/07/2011.

Durante toda a atividade a professora leu o texto e também mostrou alguns desenhos impressos para que as crianças visualizassem o que ela havia lido.

A exploração do texto feita pela professora, relacionando as palavras com o desenho, ou melhor, quais palavras eram possíveis de serem desenhadas, possibilitou às crianças a compreensão de que os desenhos que elas fazem das coisas, também podem ser expressos pelas palavras escritas e vice-versa.

Ao final da atividade, a professora colocou a cartolina em uma das mesinhas e pediu que, em pequenos grupos, as crianças desenhassem ao redor do texto colado na cartolina, as palavras circuladas durante a leitura. Fica clara, a relação entre a escrita e a atividade de desenho, sendo que as crianças percebiam que elas podiam escrever o que haviam desenhado ou desenhar o que estava escrito, como no caso dessa atividade.

Atividade 3

Nos cadernos das crianças, havia desenhos com o tema FESTA JUNINA. Ao lado de cada desenho a professora escreveu o que ele

representava. As palavras FOGUEIRA e PAR foram escolhidas pelas próprias crianças para desenhar. Esta atividade também não foi observada no dia em que foi feita, contudo a professora colocou à disposição os cadernos das crianças, nos quais era possível observar algumas atividades que podiam revelar a prática pedagógica.



Atividade retirada de um dos cadernos de sala das crianças. Xerocopiada no dia 04/07/2011.

A prática aqui revelada, quando a professora escreve ao lado do desenho, é uma forma de organização o processo de transição do desenho para a escrita, acompanhando o desenvolvimento de seu aluno para que ele seja capaz de perceber que se pode desenhar, além dos objetos, também a fala.

[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto de descoberta de que se pode

desenhar não somente objetos, mas também a fala (VIGOTSKI, 2008, p. 145).

Ao colocar a palavra que representa o desenho, próxima a ele, a criança pode perceber que ela também pode desenhar a palavra, ou seja, ela também pode escrever para representar os objetos, as ações e as idéias.

Atividade 4

Esta atividade de observação do clima, é uma ação rotineira em sala de aula, trata-se, portanto, de uma prática comum da professora. A professora solicita que uma aluna vá ao quadro representar o “tempo”. A criança desenha um sol, pois o dia estava bem ensolarado. Então, a professora pede para que ela escreva o nome de seu desenho e a menina escreveu SOL. Nesta atividade há uma relação direta entre o desenho e a escrita, pois a criança é capaz de perceber que o desenho por ela feito, representa a escrita que está registrada ao lado.

Em seguida a professora solicita que outra criança vá ao quadro e desenhe algo que representasse a quantidade de letras da palavra SOL. Então a criança desenhou três sóis, promovendo entendimento do código numérico.

Posteriormente, a professora inicia uma problematização: “Como está o dia? O que estamos vendo pela janela? Casas, ruas, fios de energia, prédios...” Diante desta conversa, a professora distribui folhas de papel sulfite cortadas ao meio e pede que as crianças desenhem o dia. Então a professora pergunta: “O que vocês estão representando no desenho de vocês?” E as crianças respondem que é o dia. Em seguida a professora vai ao quadro e escreve O DIA e pede para que todos também escrevam em suas respectivas folhas.

Observa-se no desenho abaixo, o registro da palavra, cuja grafia a professora explorou naquele momento e também, a escrita da palavra SOL feita sem a indicação da professora. Tal escrita, apesar de não apresentar as letras na ordem convencional, revela que o aluno já memorizou as letras necessárias para escrever tal palavra. Neste caso o ambiente organizado pela professora, cuja grafia já havia sido sistematizada fez com que o aluno revesse sua tentativa de escrita, reescrevendo a palavra SOL.



Desenho "O Dia" elaborado em sala de aula. Xerocopiado no dia 05/07/2011.

A faixa preta foi feita em razão da preservação do nome da criança.

Atividade 5

A professora entra na sala com uma mala, dizendo ser uma mala mágica. De dentro dela retira um fantoche e começa contar a história: A família do Marcelo. Durante a história a professora explica as relações familiares – tios, primos, avós, pais, irmãos – e também comenta sobre os diferentes tipos de família – com pais separados, com padrastos, por exemplo.

No quadro a professora escreveu: A FAMÍLIA DE MARCELO, pedindo que as crianças a ajudassem falando as letras necessárias para escrever o título da história e, de fato, elas a ajudavam. Embaixo do título a professora escreveu os componentes da família do Marcelo, personagem da história, pedindo que as crianças a ajudasse, dizendo as letras necessárias:

MÃE

PAI

IRMÃO

IRMÃ

Então a professora distribuiu folhas de papel sulfite com a seguinte escrita no alto da folha: MINHA FAMÍLIA. Em seguida, solicitou que as crianças desenhassem suas próprias famílias.

Uma criança, após desenhar os membros de sua família, escreveu PAI e MÃE ao lado do desenho de seus pais, com o auxílio da professora, mas não demonstrou dificuldades para realizar tal atividade. Ao final, esse mesmo aluno copiou o título da história contada que estava registrado no quadro.

Foi notada, nesta atividade, a relação que as crianças fizeram com os seus próprios desenhos e com o que estava escrito no quadro. Mesmo sem saber ler, as crianças prestavam atenção na fala da professora, e escreviam ao lado dos seus desenhos as palavras correspondentes.



Desenho "Minha Família". Xerocopiado no dia 30/06/2011.

A questão da estética foi observada em todas as atividades, pois, muitas vezes, as professoras são solicitadas pela coordenação pedagógica a elaborar cartazes e atividades que fiquem bem apresentáveis e tenham visibilidade no centro de educação infantil, quando da visita dos pais. Isso faz com que a preocupação com contornos bem delimitados, margens bem feitas, esteja presente nas práticas realizadas. Reconhecemos que tal cuidado seja

necessário e se constitui parte de toda ação educativa. Contudo, por vezes, o que se observa é que tal preocupação se transforma no cerne da prática realizada, desfocando o objetivo para o qual foi pensada. É preciso que o ato educativo esteja centrado no processo, no conteúdo e, também na forma, com cautela para que nenhum desses pontos seja mais valorizado em detrimento dos demais.

Entretanto, muito se observou a capacidade e o compromisso das professoras em trabalharem em prol da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Mesmo tendo que cumprir tarefas, com prazos pré-estipulados, como elaborar um painel para uma determinada data festiva, desfavorecendo a qualidade do processo ensino-aprendizagem, as professoras se empenhavam para que as atividades fossem exploradas ao máximo, afim de que as crianças se apropriassem de conceitos novos e do código alfabético, de forma sistematizada e bem organizada, para que o aprendizado da leitura e da escrita seja significativo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou analisar as situações nas quais as atividades de desenhos são propostas às crianças do terceiro nível da educação infantil por suas professoras, tendo em vista os processos de alfabetização e letramento. Em uma pesquisa anterior (LUCAS, CUSTÓDIO, VIDOTTI, 2010) analisou-se as práticas pedagógicas que envolviam o desenho, implementadas por professoras de 1º ano do ensino fundamental. Contudo, verificou-se que as crianças já estavam em contato com o código alfabético de forma sistematizada e já obtinham neste nível de escolarização relativo conhecimento do sistema de escrita. Esta situação não permitiu observar se as professoras recorriam à prática de desenhar como recurso para promover os processos de alfabetização e letramento. Diante do quadro, tornou-se pertinente a realização desta mesma pesquisa, porém em turmas anteriores às do primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, no último nível da educação infantil.

Durante os estudos sobre as concepções de desenho sob diferentes óticas, percebeu-se algumas aproximações as quais se diferenciaram apenas pela nomenclatura. Vigotski (2008) faz menção aos desenhos de raio-x que são os desenhos que mostram além daquilo que se pode ver: “Uma criança pode desenhar suas pernas, sua barriga, a carteira no bolso, e até mesmo o dinheiro dentro da carteira – ou seja, as coisas que ela sabe que existem mas que, de fato, no caso, não podem ser vistas (VIGOTSKI, 2008, p.135).

A essa característica, Luquet (1969) dá o nome de transparência. Ele explica que, como a criança tenta ser o mais realista possível, desenha o máximo de pormenores a fim de representar o real, e, para isso acaba por desenhar além das coisas que pode ver, mas as quais ela sabe que existem.

Na etapa do desenho infantil que Luquet (1969) denomina como fase do realismo intelectual, a criança começa a elaborar algum tipo de escrita, mesmo sem saber escrever. O referido autor chama essa escrita de legenda que, para ele, constituem parte do desenho, como se fossem, desenho e escrita, uma só coisa. Mas, Vigotski (2000) trata a escrita e o desenho como linguagens diferentes, como forma de representação distintas. Para ele, o desenho faz

parte da pré-história da linguagem escrita, ou seja, é um momento do processo de aprendizagem escrita.

No caso das duas turmas observadas, verificou-se que as crianças de ambas não haviam compreendido a característica fonográfica da nossa língua, o que possibilitou observar o processo inicial de aprendizagem da escrita, evidente nos desenhos que se misturavam com algumas tentativas de escrita. Contudo, entende-se que para observar a origem desse processo seria necessária uma nova pesquisa que objetivasse compreender a gênese da escrita, conforme propuseram Vigotski (2000) e Luria (2006). Entretanto, os dados dessa pesquisa, ainda que singelos, possibilitaram verificar como a prática pedagógica intencional e organizada favorece a compreensão de que a linguagem escrita é uma representação complexa que tem a linguagem oral como elo entre o objeto que se quer representar e a escrita propriamente dita.

As atividades de desenho apresentadas não se constituem em ações pedagógicas isoladas. Pelo contrário, correspondem a forma como as práticas alfabetizadoras e letradoras são encaminhadas no cotidiano escolar. Nas atividades propostas às crianças que permitiram estabelecer relação entre “desenhar as coisas” e desenhar a palavra, é frequente o desenho de substantivos. Contudo o sistema de escrita da língua portuguesa é muito complexo e exige conhecimento de outras classes gramaticais – adjetivos, verbos, preposições, pronomes – que nem sempre é possível representar por meio do desenho de forma isolada mais do que apenas substantivos. Por ser o desenho, segundo a Teoria Histórico-Cultural, um dos principais pontos pelo qual a criança passa em direção a escrita, é importante que as atividades de desenho englobem todas as classes de palavras.

Durante a realização da parte empírica desta pesquisa, notou-se diferenças entre as turmas. Apesar de não se tratar de um estudo comparativo, a diferença do nível de desenvolvimento das turmas está, sem dúvida, relacionada à forma de conduzir o ato educativo por parte das professoras

Os dados desta pesquisa comprovam que a mediação pedagógica é condição imprescindível ao trabalho docente, em especial na atuação de professores que trabalham em centros de educação infantil e nas séries iniciais de escolas de ensino fundamental, responsáveis por alfabetizar e letrar as

crianças. Para tanto, faz-se necessário que o professor dote sua prática pedagógica de intencionalidade e sistematicidade, pois desta forma ampliará e qualificará o que foi iniciado pelas crianças, mediando sempre que necessário, a fim de garantir que elas se apropriem das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história e se desenvolvam qualitativamente como indivíduo, no tocante às suas funções psicológicas superiores. Isto porque tais processos dizem respeito ao domínio de habilidades que não podem ser naturalmente adquiridas, pois, ao tratar de conteúdos complexos e resultantes de convenções socialmente estabelecidas, torna-se indispensável à ação de um mediador competente, principal papel do professor alfabetizador.

Por fim destaca-se que, mesmo com a responsabilidade de cumprir ordens da equipe pedagógica das instituições, com prazos pré-estabelecidos, foi percebido o empenho de ambas as professoras ao encaminhar suas atividades, explorando ao máximo, cada uma delas, demonstrando preocupação com o processo ensino-aprendizagem de seus alunos.

7. REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 2006.

_____, Maria da Graça. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria – duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1997.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médica, 1985.

_____, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

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

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. In: **Primeiras tentativas de representação: a fase pré-esquemática, de 4 a 7 anos**. São Paulo: Mestre Jou. 1977. p. 147-179.

LUCAS, M. A. O. F; CUSTÓDIO, T; VIDOTTI, T. T. **As contribuições do desenho infantil para os processos de alfabetização e letramento**. Projeto de Iniciação Científica, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, 2010.

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

LUQUET, C. H. **O desenho infantil**. Porto, Ed. Do Minho, 1969.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L.S., LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1988, p. 143-189.

_____, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Liev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: 2006. p.143-189.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon** - Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summs Editorial, 1992.

SOARES, Magda. (2003). Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*, nº 16, p 9-17, jul.

_____, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani, (1988). *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EDUEM, 2002.

VIGOTSKI, L.S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____, L.S. A pré-história da linguagem escrita. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 119-134.

_____, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008

_____, Lev Semenovich. La prehistoria Del desarrollo Del lenguaje escrito. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C. y Distribuciones, 2000, p. 183-206.

WIDLÖCHER, Daniel. **Interpretação dos desenhos infantis**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.