

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

Poliana Hreczynski Ribeiro

 Editora
MultiAtual

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

Poliana Hreczynski Ribeiro

 Editora
MultiAtual

© 2022 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R484p	Ribeiro, Poliana Hreczynski Possibilidades com o Desenho para Aprendizagem da Linguagem Escrita: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural / Poliana Hreczynski Ribeiro. – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2022. 95 p. : il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-84885-01-1 DOI: 10.5281/zenodo.6525723 1. Teoria Histórico-Cultural. 2. Educação Infantil. 3. Desenho Infantil. 4. Linguagem Escrita. I. Ribeiro, Poliana Hreczynski. II. Título. CDD: 372.62 CDU: 37
-------	---

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2022/04/possibilidades-com-o-desenho-para.html>



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

Poliana Hreczynski Ribeiro

*Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) na Universidade Estadual de
Maringá (UEM), pollyannahre@hotmail.com*



**RESUMO /
ABSTRACT**

RESUMO

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

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

ABSTRACT

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

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

AGRADECIMENTOS

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

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

Aos meus pais, **Adevaldo Ribeiro** e **Marcia Luzia Hreczynski**, por não medirem esforços e muitas vezes se sacrificarem, abdicarem de seu tempo e de seus projetos pessoais para minha realização. Sou imensamente grata pelo amor inexplicável e incondicional.

Agradeço, por me ensinar que precisamos viver a vida intensamente um dia de cada vez, por me ensinarem que “É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã” (Renato Russo), porque o amanhã pertence a Deus;

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

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

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

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

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

A minha amiga **Anna Paula de Jesus Almeida**, que o Centro de Educação Infantil (CMEI) Irmão Pedro Friedhofen, do Hospital Santa Casa de Misericórdia de Maringá presenteou minha vida, pois não há memória em que você não apareça, obrigada pelos 7 anos de companheirismo e amizade;

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

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

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

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

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

Ao **Programa Residência Pedagógica (RP) – Núcleo Gestão Escolar**, pela oportunidade de sempre estar me desenvolvendo, aprimorando e aprendendo acerca das práticas pedagógicas do pedagogo gestor, tanto na teoria como na prática; com,

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

Ao **Centro Estadual de Educação Básica Professor Manoel Rodrigues da Silva, (CEEBJA)** por favorecer vivências ricas de ensino e aprendizagem, no qual o indivíduo excluído pela sociedade tem que ter voz e direito de uma Educação de qualidade,

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

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

A professora Ma. **Kalyandra Khadyne Imai Doy** que é exemplo para mim de dedicação, conduta e profissional, agradeço e tenho o privilégio de tê-la como Banca Examinadora deste estudo;

E a professora e querida colega **Dra. Eloiza Elena da Silva**, que sempre demonstrou por suas ações e palavras o carinho e cumplicidade e por me ensinar o que é ser uma estudiosa; por ser exemplo de pessoa e profissional com seu jeito dócil, sensível e humano de ser. Meus agradecimentos por comporem a Banca examinadora.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Desenhar na Infância	32
QUADRO 2: Linguagem escrita segundo a perspectiva histórico-cultural	51
QUADRO 3: Apresentação do Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” no Município de Idianópolis – PR.....	67

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1: Representação de memória de um menino com o terço na mão esquerda. Desenhou-o um menino de nove anos.....	30
ILUSTRAÇÃO 2: Representação Esquemática (I - Estágio) do corpo humano.....	34
ILUSTRAÇÃO 3: Representação do Surgimento do sentimento da forma e da linha (II - Estágio) do corpo humano.....	36
ILUSTRAÇÃO 4: Representação verossímil (III - Estágio) do corpo humano.....	37
ILUSTRAÇÃO 5: Representação plástica (IV - Estágio) do corpo humano.....	38
ILUSTRAÇÃO 6: Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” - Contracapa.....	75
ILUSTRAÇÃO 7: Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” – Ficha Catalográfica.....	76
ILUSTRAÇÃO 8: Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” - Escolha da palavra.....	78
ILUSTRAÇÃO 9: Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” – Desenhos da palavra.....	78
ILUSTRAÇÃO 10: Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” – Conceitos da palavra.....	79
ILUSTRAÇÃO 11: Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” – Desenho do Conceito da palavra.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CEEBJA	–	Centro Estadual de Educação Básica Professor Manoel Rodrigues da Silva
CF	–	Constituição Federal
CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
DCNEI's	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNs	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
GEEI	–	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PR	–	Paraná
RP	–	Residência Pedagógica
PIC	–	Projeto de Iniciação Científica
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 O DESENHO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	24
2.1 Os estágios do desenho infantil para o desenvolvimento da criação e imaginação.....	25
3 TEORIA HISTÓRICO - CULTURAL: DO DESENHO PARA A ESCRITA.....	41
3.1 Breve história da escrita: Contexto e Sociedade.....	42
3.2 As contribuições do desenhar na infância para aprendizagem da Linguagem Escrita.....	44
4 DESENHO E ESCRITA: POSSIBILIDADES PARA INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
4.1 Reflexões iniciais sobre as práticas pedagógicas humanizadoras na Educação Infantil.....	57
4.2 Apresentação do recurso didático “Dicionário Letras Vivas” para aprendizagem do desenho á escrita.....	66
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	86
A AUTORA.....	94



Capítulo 1
INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴ Os estudiosos dessa Teoria como Vigotski, que, juntamente com Luria, Leontiev e outros pesquisadores, foram elaboradores da Teoria Histórico-Cultural, os quais desenvolveram sistematizações rigorosas de conceitos científicos e foram marcados pelo enlace de suas investigações com as determinações postas pelo contexto econômico da então União das Republicas Socialistas Soviéticas (U.R.S.S.), após a Revolução Comunista de 1917 (SILVA; DAVIS, 2004).

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

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

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

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

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

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

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

Com base nisso, desde os anos de 1980 até o início do século XXI, autores como Rocha (1999), Oliveira (2002) e Costa (2009), têm apresentado a necessidade de estudos sobre a Educação Infantil com direcionamentos para as práticas educativas. Apresentamos também as pesquisas realizadas pelos autores contemporâneos, como Derdyk (2010), Ferreira (1998), Silva (1998), Leite (2016), Chaves (2017), Nova e Sousa (2017), pois abordam temáticas que versam sobre o desenho, tendo como objetivo possibilitar o aprimoramento das funções psicológicas superiores.

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

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

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

Dessa forma, Chaves (2014) pontua que a formação de professores (inicial ou continuada), contribui de maneira decisiva ao oportunizar vivências significativas em espaços educativos institucionais. Desse modo, Luria (2016, p. 25) afirma que “[...] o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no

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

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

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

processo de criação deste meio.”, assim o homem é um ser histórico e humanizador na sociedade, que por meio das relações sociais entre os indivíduos, possibilitam desenvolver as funções psicológicas superiores.

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

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

Nessa perspectiva, a Teoria Histórico-Cultural, tem como premissa de que a atividade criadora do homem o torna capaz de projetar – como afirma Vigotski (1999; 2000) – fazer o futuro, modificar o presente; justamente isso faz com que este referencial teórico se apresente enquanto humanizador, que instrumentaliza as práticas pedagógicas, para vislumbrar uma Educação plena para todos. Diante dessas assertivas, podemos indagar: Quais as possibilidades com o desenho para o desenvolvimento da linguagem escrita, amparado na Teoria Histórico-Cultural?

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

Ressaltamos que o desenhar é uma atividade que deve ser valorizada na idade pré-escolar¹⁰, pois envolve cognição, criatividade, criação e imaginação. Nesse sentido, é de suma importância intervenções pedagógicas realizadas com as crianças

¹⁰ “A expressão *idade pré-escolar* é empregada pelos autores da Escola de Vigotski para se referirem ao período do desenvolvimento anterior ao ingresso na escola de Ensino Fundamental. Por essa razão, ainda que corroboremos a crítica à denominação *educação pré-escolar*, por compreender que a instituição de educação infantil já é escola, adotaremos a expressão *idade pré-escolar* para nos referirmos a esse período do desenvolvimento da criança” (PASQUALINI, 2014, p. 95).

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

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

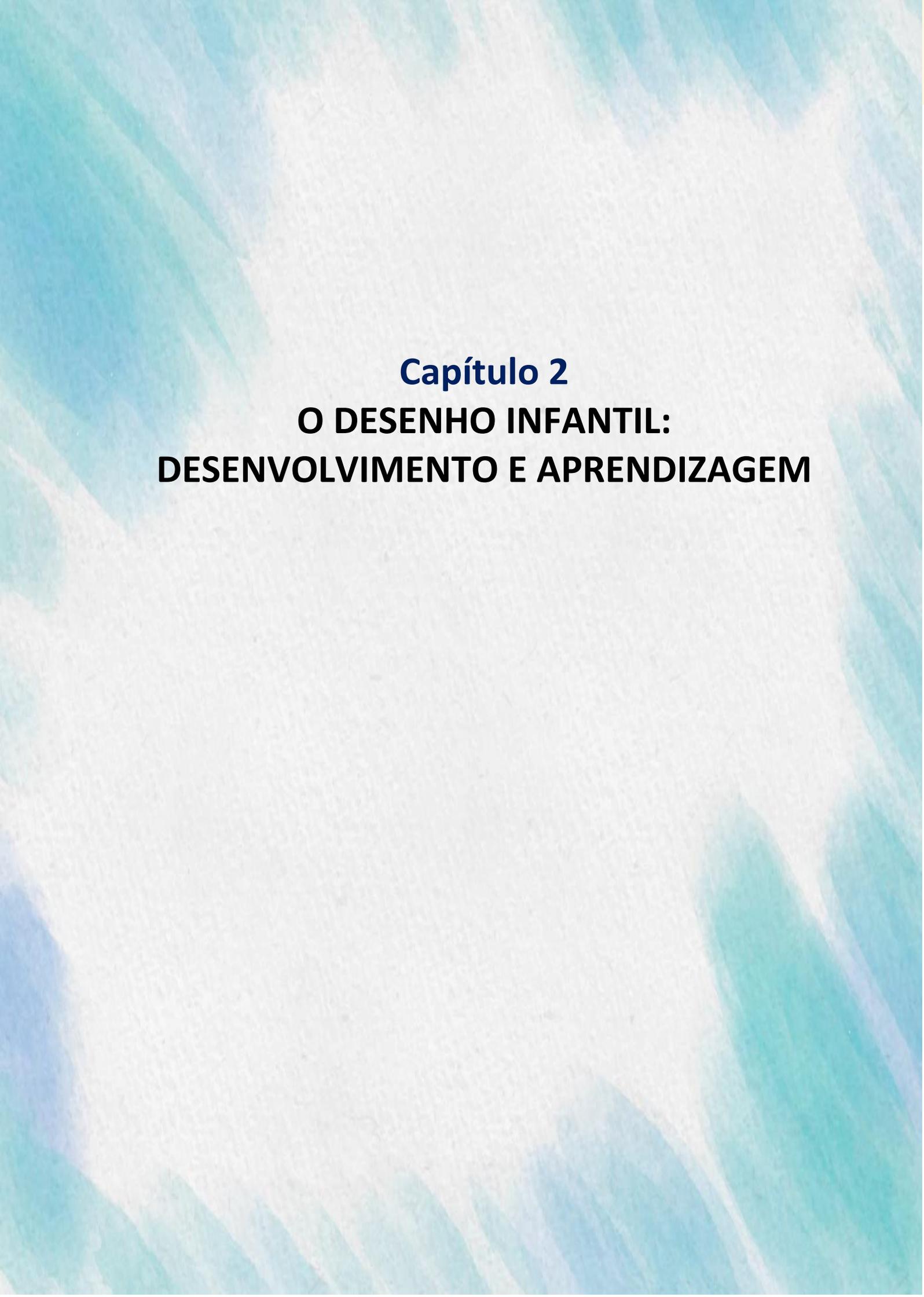
Com este amparo teórico-metodológico, destacamos algumas obras e capítulos que consideramos como essenciais para compreender os estudos, sendo: “Imaginação e Criação da Infância” (VIGOTSKI, 2009), especificamente os capítulos “Criação e Imaginação”, o segundo “Imaginação e Realidade”, o sexto “A criação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

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

Nesse sentido, nosso estudo está organizado da seguinte maneira: na segunda seção será apresentado o desenho infantil, em seus aspectos históricos, e a imaginação e criação do desenhar na infância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como também, os estágios do desenho infantil, que Vigotski (2009) propõe, tendo como base as criações artísticas das crianças para a explicação. Logo adiante, na terceira subseção abordaremos as fases pictográfica, ideográfica e

alfabética da evolução histórica da escrita, como também a contribuição do desenho infantil para aprendizagem da Linguagem Escrita, amparado principalmente nas proposições de Luria (2016), o clássico autor russo que se dedicou ao estudar o desenvolvimento da escrita. E na quarta subseção destacamos a possibilidade de intervenção pedagógica, por meio do recurso didático, intitulado “Dicionário Letras Vivas” que proporciona o aprimoramento do desenho e da escrita, e, por fim, nossas considerações finais desse breve estudo.

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



Capítulo 2
O DESENHO INFANTIL:
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

2 O DESENHO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

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

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

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

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

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

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

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

fenômeno incorporado pelas didáticas contemporâneas da arte, não significa perda de liberdade de seleção e escolha do sujeito criador nos atos de aprendizagem (IAVELBERG, 2013, p. 14).

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

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

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

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

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

Dessa forma, o livro “Imaginação e Criação na Infância” (2009), traduzido por Zoia Prestes, apresenta uma compreensão do desenvolvimento da imaginação e criação na infância, ao afirmar que, para o intelectual russo Vigotski (2009), o processo de criação não ocorre espontaneamente a partir de impulsos internos e não são semelhantes entre as crianças.

Assim a criação infantil pode ser organizada e estimulada, expressando os sentimentos, as vivências anteriores no mundo em que está inserido, pois perpassa por dois tipos principais de atividade, sendo, a primeira a atividade reconstituída ou reprodutiva e segunda a atividade criadora ou combinatória (VIGOTSKI, 2009).

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

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

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

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

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

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

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

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

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

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

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

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

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

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

Dessa forma:

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

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

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

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

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

Assim:

O material do qual se constitui as construções da fantasia dependem diretamente das experiências anteriores, quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material estará disponível para a imaginação dela. As grandes invenções e as grandes descobertas [...] surgiram de uma imensa experiência acumulada (LEITE, 2016, p. 48).

Diante disso, a criança desenha por memória, ou seja, buscam em suas experiências anteriores elementos do objeto que quer desenhar ou quando é solicitado. Ressaltamos o desenho é uma das formas humanas de representação do pensamento. Desenhando a criança pode apresentar a forma como vê o mundo, de que maneira esse processo se realiza, assim indicando os aspectos cognitivos, imaginários e criativos, como também, é uma das manifestações do desenvolvimento da criança ao lado da afetividade, pensamento e motricidade. Entender como a criança desenha permite entender seu desenvolvimento global.

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

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



Fonte 1: Acervo da autora.

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

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

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

Nesse contexto, apresentaremos a seguir um quadro sistematizado pela autora, acerca dos estudos realizados sobre os estágios do desenho, como também a atividade que caracteriza cada período.

Desenhar na Infância 2019

“Para entender a ruptura que sofre o desenho infantil nesse período é preciso delinear em traços breves os principais marcos pelos quais ele passa. Kerschensteiner¹¹ realizou experiências sistemáticas sobre o desenho infantil e dividiu todo o processo de desenvolvimento em quatro estágios” (VIGOTSKI, 2009. p. 106).

Período	Estágio	Características do Estágio
Seis anos (6 anos)	I - Estágio de esquemas	“Se deixarmos de lado os estágios das garatujas, dos traços e da representação de elementos disformes isolados e começarmos da época em que surge o desenho, no sentido próprio dessa palavra, veremos que a criança está no primeiro estágio ou no estágio de esquemas. Nesse estágio, ela desenha representações esquemáticas do objeto, muito distantes de suas representações fidedigna e real. Na figura humana, é comum representar a cabeça, as pernas, frequentemente os braços e o torso. A representação da figura humana limita-se a isso. São os chamados cabeça-pernas, ou seja, seres esquemáticos desenhados pela criança no lugar da figura humana” (VIGOTSKI, 2009. p. 106-107). “Bühler ¹² , com toda razão, diz que os esquemas da criança são bem racionais porque eles, assim como os conceitos, contêm somente os aspectos essenciais e constantes dos objetos. Ao desenhar, a criança transmite no desenho o que sabe sobre o objeto, e não o que vê. Por isso, frequentemente desenha algo que é excessivo, algo que não vê; e, ao contrário, frequentemente oculta muito daquilo que vê mas não é essencial para ela no objeto que está representado. [...] a seguinte conclusão; nesse estágio, o desenho da criança é enumeração, ou melhor, uma narração gráfica sobre o objeto representado” (VIGOTSKI, 2009. p. 108-109).

¹¹ Jorge Kerschensteiner (1854-1932) “o grande pedagogo de Munique, que dedicou grande parte de suas investigações ao desenho” (FERREIRA, 1998).

¹² Psicólogo alemão, nascido em 1879, vê-se obrigado a emigrar para os Estados Unidos da América fugindo do Nazismo. Desenvolve trabalhos experimentais sobre o pensamento, sendo muito influenciado pela Escola de Wurzburg fundada por Kulpe. Mais tarde adere às concepções gestaltistas. De entre as suas obras pode-se destacar *Gestaltpsychologie* e *Die Krise der Psychologie*. É considerado um dos fundadores da psicologia moderna.

<p>Sete a onze anos (7 - 11 anos)</p>	<p>II - Estágio do surgimento</p>	<p>“O estágio seguinte é denominado de estágio do surgimento do sentimento da forma e da linha. Na criança, desperta aos poucos a necessidade não apenas de enumerar aspectos concretos do objeto, mas também de transmitir as inter-relações formais das artes. Nesse segundo estágio de desenvolvimento do desenho infantil, percebemos, por um lado, a mistura da representação formal com a esquemática – são ainda desenhos –esquemas – e, por outro, encontramos rudimentos da representação parecidas com a realidade. [...] se caracteriza por um número bem maior de detalhes, por uma disposição mais verossímil de partes isoladas do objeto: ocultações impressionantes como a do torso não são mais percebidas; todo o desenho aproxima-se da aparência real do objeto” (VIGOTSKI, 2009. p. 109).</p>
<p>Sete a onze anos (7 - 11 anos)</p>	<p>III - Representação verossímil</p>	<p>“O terceiro estágio, [...] é o da representação verossímil, quando o esquema desaparece por completo do desenho infantil. O desenho tem uma aparência de silhueta ou de contorno. A criança ainda não transmite a perspectiva, a plasticidade do objeto; o objeto ainda é delineado sobre o plano, mas, em geral, ela apresenta-o de forma verossímil e real, próximo de sua verdadeira aparência” (VIGOTSKI, 2009. p. 110). “Muito poucas crianças”, diz Kerschensteiner, “vão além do terceiro estágio com forças próprias, sem a ajuda do ensino. Até os dez anos, verificamos isso como uma rara exceção; a partir dos 11, começa a aparecer uma determinada porcentagem de crianças que possuem alguma capacidade de representação espacial do objeto” ” (VIGOTSKI, 2009. p. 110).</p>
<p>Onze e/ou 13 anos (11-13 anos)</p>	<p>IV- Representação plástica.</p>	<p>“No quarto estágio, o da representação plástica, partes isoladas do objeto são representadas em relevo, com a ajuda da distribuição da luz e da sombra; surge a perspectiva; transmite-se o movimento e, mais menos, a impressão plástica completa que se tem do objeto” (VIGOTSKI, 2009. p. 110).</p>

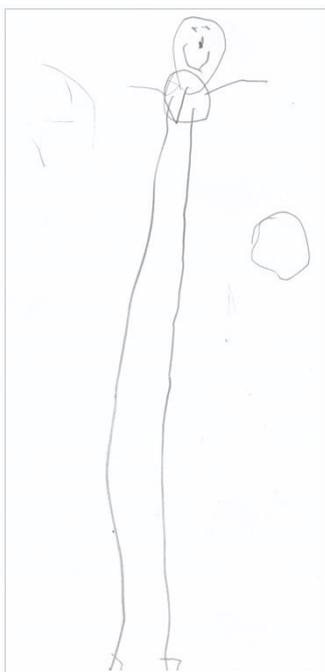
Fonte 2: Realizado pela autora.

Diante das informações sintetizadas no quadro acima, percebemos que as faixas etárias estão direcionadas aos escolares do Ensino Fundamental, porém com os breves estudos e as práticas na Educação Infantil percebemos que há crianças que perpassam por esses estágios, dessa forma, reafirmamos a relevância dos trabalhos com o desenho nas instituições educativas em Educação Infantil.

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

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

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



Fonte 3: Acervo da autora.



Fonte 4: Fonte 1: Acervo da autora.

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

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

Desse modo, a criança desenha inicialmente o que é mais fácil e cômodo, pois “[...] a criança desenha aquilo que sabe e não o que visualiza” (CHAVES, 2017, p. 55), ou seja, o desenho da criança é uma enumeração gráfica do que visualiza, assim narrando graficamente suas experiências anteriores com o meio social e com as relações entre as pessoas.

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

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



Nesse estágio, os desenhos aparecem com mais formas e linhas, embora haja presença das representações esquemáticas, o desenho já se assemelha com o real, que transmitem as inter-relações formais das partes caracterizadas pelos detalhes que aproximam das aparências reais dos objetos, isto é “há um misto de representações formal com a esquemática, com isto já se encontram [...] um esforço para apresentar detalhes, todo o desenho é uma tentativa de aproximações com a aparência do objeto” (CHAVES, 2017, p. 55).

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

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



Fonte 7: Acervo da autora.

Destaca-se que poucas crianças avançam além desse estágio com esforço próprio, assim “[...] significa dizer que para que se tenha avanço no nível de desenvolvimento, é essencial ação do mediador, responsável pela condução do processo educativo e criativo” (CHAVES, 2017, p. 55 - 56), da criança, assim a mediação do conhecimento artístico com a realidade do pré-escolar precisa acontecer por um adulto mais experiente, como o professor, familiares, e de outras pessoas.

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

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



Fonte 8: Acervo da autora.



Fonte 9: Acervo da autora.

Salientamos que o quarto estágio, apresenta:

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

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

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

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

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

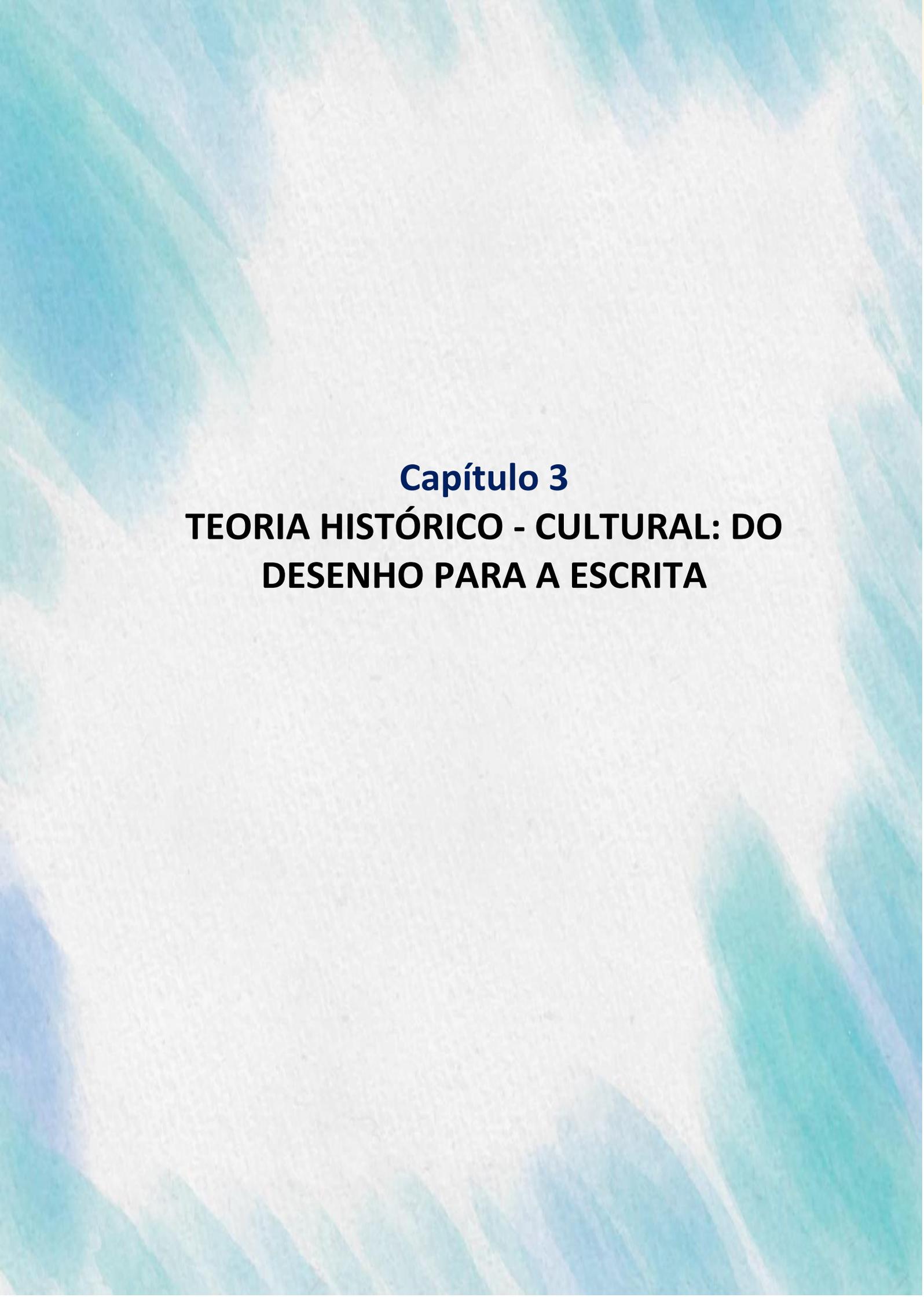
Nesse sentido, é essencial cultivar a criação na idade escolar por meio do trabalho pedagógico na formação para o futuro da criança, valorizando a imaginação e o exercício da criação realizada. Pois, a imaginação, se desenvolve pelas experiências que a criança estabelece no meio social e com as relações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

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

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

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

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



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

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

Na seção anterior, denominada “Os estágios do desenho infantil para o desenvolvimento da criação e imaginação” apresenta o desenho para a aprendizagem da linguagem escrita, assim, como já apresentado, o desenho perpassa por estágios, que desenvolvem as funções psicológicas superiores, e são essenciais para o desenvolvimento infantil.

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

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

3.1 BREVE HISTÓRICO DA ESCRITA: CONTEXTO E SOCIEDADE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Em decorrência, esses “[...] nomes dos caracteres foram perdendo a relação de conotação com as coisas representadas e adquirindo significado próprio” (CAGLIARI, 2009, p.20), ou seja, o caractere que representava os sons das coisas acabou perdendo a sua significação e, com isso originou a fase da escrita alfabética, que foi “[...] baseada nos ideogramas, e assumindo, pouco a pouco, uma nova função da escrita puramente fonográfica” (STEMMER, p. 128), desse modo, a apropriação

da escrita tem como essência a humanização dos indivíduos, que estabelecem a comunicação socialmente. Nesse sentido:

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

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

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

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

Em 1917, a sociedade russa czarista vivia sob o comando do regime monárquico absolutista, que estava passando por uma Revolução antitsarista e socialista. Nessa situação, encontra-se um povo atrasado na Educação, pois 73% da população eram analfabetos, sem contar as crianças com nove anos, que ingressavam nas instituições educativas com essa idade (FRANCIOLI, 2013).

Nesse contexto, o Partido Bolchevique, liderado por Vladimir IlitchUlianov, conhecido como Lenin, derruba o governo czarista, impondo o regime socialista

soviético, assim revelando em seus discursos, a exploração e o atraso da população, desse modo:

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

Diante da elucidação, percebemos que não há política sem Educação, é preciso ensinar à escrita e a leitura para que tenha o cidadão tenha cientificamente e conhecimento que foi elaborado pelo homem, para uma formação autônoma e crítica, tendo assim condições para dialogar sobre Políticas para a transformação e avanço da sociedade.

Nesse cenário, os clássicos autores da Teoria Histórico-Cultural desenvolveram suas pesquisas e estudos sobre a aprendizagem da linguagem escrita. Pois, Vigotski (2007) apresenta críticas à forma como estava sendo organizado o ensino da escrita das crianças nas escolas soviéticas do século XIX, assim salientamos que a linguagem escrita esta intrinsecamente relacionado ao meio externo, político e social que encontra a criança.

Nessa perspectiva, a professora Márcia Regina Goulart da S. Stemmer apresenta que:

Quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências vividas pela criança, maior será o seu interesse em compreender e dominar o sistema da escrita. Se a criança é oriunda de um meio em que são lidos livros, lidas histórias, [...] é evidente que ela terá desde muito cedo uma percepção da funcionalidade da escrita. E isso, certamente, muito antes de atingir seis ou sete anos. Mesmo que oriunda de um meio familiar em que a leitura e a escrita não tenham uma presença tão marcante e onde muitas vezes o contato com materiais escritos é quase inexistente, ainda assim ela estará exposta a inúmeros estímulos visuais nos quais a escrita estará presente, é sobretudo nesse caso que o papel da escola se intensifica (STEMMER, 2013, p. 134).

A criança está presente num mundo letrado com informações em diversos espaços formais e informais, dessa forma, quanto mais à criança está em contato com a escrita, mais ela desenvolve a curiosidade em aprender, pois tem elementos da realidade para compreender as letras.

Dessa forma, Vigotski (2009, p. 23) reafirma que “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou [...]” assim cabe ao professor proporcionar vivências enriquecedoras, com diversos materiais do meio externo, para que as crianças tenham possibilidade de desenvolver as funções psicológicas superiores, como a imaginação para criar e inventar os instrumentos ao seu redor.

Nesse sentido, as crianças estão presentes em um meio externo que há escrita em todos os lugares que frequentam, assim antes dela querer aprender:

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

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

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

Conseqüentemente, a instituição educativa em Educação Infantil têm que favorecer os conhecimentos científicos, e a apropriação da cultura escrita, por meio de práticas pedagógicas enriquecedoras, assim possibilitando o aprendizado e o desenvolvimento da escrita.

Salienta que “[...] a alfabetização é um processo amplo porque tem início antes de a criança ingressar na escola e envolve o reconhecimento das finalidades da linguagem escrita, seus usos e suas funções” (LUCAS, 2012, p. 66), com base nisso, percebemos que a alfabetização inicia-se antes da criança ingressar na instituição educativa, pois a escrita está em todos os espaços que convivemos, ou seja, “começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2016, p. 143).

Luria (2016) afirma que a criança estabelece contato como o meio externo antes de frequentar a escola, porém antes de aprender os traços das letras, e conseqüentemente as palavras, elas já visualizaram e convivem com os signos linguísticos.

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

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

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

A segunda esfera de atividade que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. [...] alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto

representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças (VIGOTSKI, 2007, p. 129-130).

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

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

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

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

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

Apresentamos que ao desenhar a criança já iniciou um processo com a linguagem falada, ou seja, “[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a

linguagem verbal [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 136), salientamos que o desenho representa a linguagem gráfica, que por sua vez, surge pela linguagem verbal. Nesse sentido, Góes (1984, p. 3) afirma que:

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

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

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

Diante disso, a criança desenha pela memória que têm sobre esse objeto que foi solicitado, ou seja, sua experiência propicia o contato com o objeto, assim desenhando-o por memória, que favorece os significados das vivências, que posteriormente relatam sua criação artística ao adulto pela linguagem verbal.

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

Afirmamos que o desenho e a escrita, apesar de parecerem distintos, são duas linguagens que interagem e muitas vezes se complementam, contudo o desenho é a primeira escrita da criança, pois ela se utiliza dessa linguagem para criar mensagens e se comunicar com o mundo adulto. Desse modo, reafirmamos que:

[...] o desenho é um estágio preliminar no desenvolvimento da escrita. Ao liberar seus repositórios de memória através do desenho, isto é, ao contar sobre o que desenhava, lembrando através do registro feito

objetos e coisas que quis expressar e/ou representar, a criança o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa manifestação é o grau de abstração que ela contém. Na medida em que a criança percebe que, além de objetos, é possível também desenhar a fala, faz uma descoberta fundamental para o desenvolvimento dessa linguagem. E, a partir daí, passa a construir hipóteses de escrita que lhe propiciam compreender os processos implicados nessa aprendizagem. O desenvolvimento da escrita se dá, portanto, através do deslocamento do *desenho de coisas para o desenho das palavras* (STEMMER, 2013, p. 137, grifos nossos).

A relevância do desenho na aprendizagem da escrita, antecede a mesma, e assim ao registrar por desenhos, as crianças estão se comunicando com o meio externo e entre as pessoas, ou seja, o desenho é a primeira escrita que a criança desenvolve. Posteriormente, essa escrita passa para os registros das letras, e a criança percebe que a sua fala, seus sentimentos, suas ideias podem ser registradas em escrita ou em desenho das letras. Assim:

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

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

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

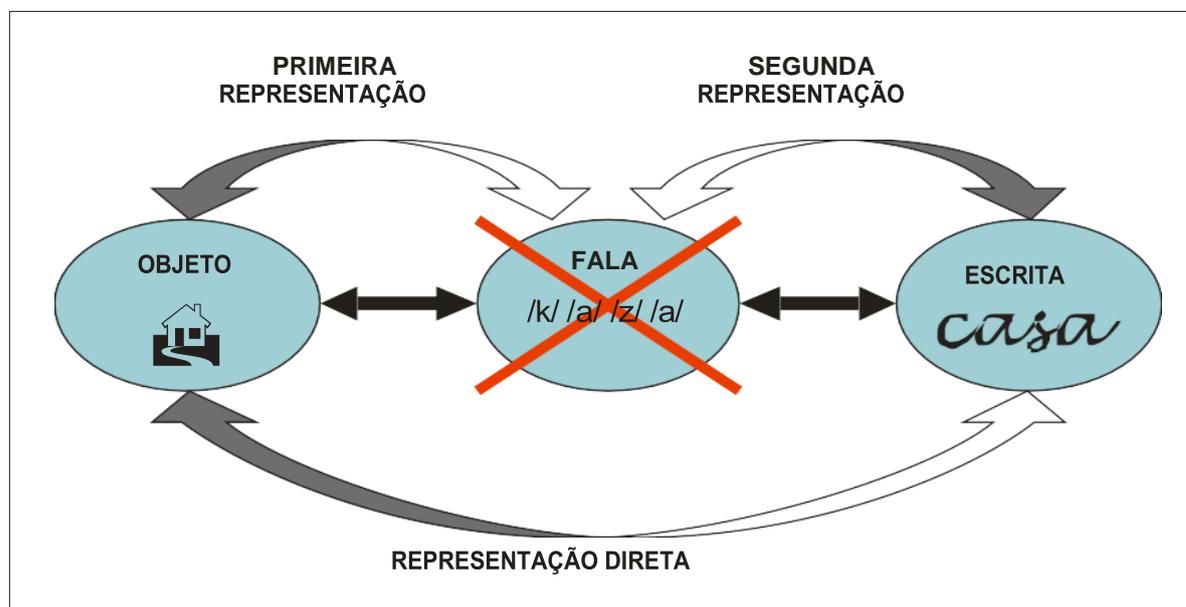
Com a elucidação da afirmação, ao desenhar a criança realiza uma atividade criativa, no qual expressa sua imaginação, suas vivências anteriores, porém com o

desenvolvimento biológico a criança começa a perder o interesse em desenhar, assim o desenho acaba sendo esquecido, prevalecendo outras atividades como, a linguagem verbal ou/e a escrita que predomina na forma de expressão.

Desse modo, o “[...] domínio da fala, somente num estágio superior de desenvolvimento do mundo pessoal e interno da criança, torna-se acessível a criação literária [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 62-63), que constitui a representação de segunda ordem.

Nesse sentido, gradativamente, a criança vai deixando de usar a linguagem oral, tendo mais domínio da linguagem escrita. Esse elo intermediário entre a escrita e o objeto a ser representado, passa a fazer uma representação direta do objeto, da ação real, assim “Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, tornasse um simbolismo direto.” (VIGOTSKI, 2007, p.120), nessa via, apresentaremos um Quadro, que explica como se desenvolve o processo de primeira e segunda ordem para o aprendizado da linguagem escrita:

Quadro 2: Linguagem escrita segundo a perspectiva histórico-cultural



FONTE 10: 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 (2007), uma representação de segunda ordem, consistindo em um sistema complexo de signos, realizando uma aprendizagem significativa no desenvolvimento

das funções psicológicas superiores. Isto quer dizer que aprender a linguagem escrita, por meio de métodos mecânicos e que estejam fora do indivíduo, não possibilitam que a criança chegue ao domínio desse sistema de símbolos e entenda a necessidade funcional da escrita, já que vivemos em uma sociedade grafocêntrica.

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

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

Nesse sentido, o domínio da escrita se constitui no momento crucial do desenvolvimento da linguagem falada com a linguagem escrita da criança, assim aprimorando o funcionamento mental e cognitivo. Cabe ressaltar, que a escrita é um sistema complexo elaborado pela humanidade, que para se apropriar desse sistema, é necessário que aprendam uma técnica. Com isso, Vigotski (2007, p. 125) afirma que:

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

Ao ensinar as crianças a desenhar letras, sem a compreensão da importância das letras para a constituição da palavra, o aprendizado da escrita vem a tornar-se uma

habilidade motora, que, muitas vezes, é imposta para a criança, sendo algo exterior, feito pelas mãos dos professores.

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

A escrita envolve um sistema de signos que simbolizam situações reais e complexas no cotidiano dos indivíduos, e das próprias crianças, por isso, não pode ser imposto aos escolares práticas pedagógicas mecânicas e sem sentido e significado, mas sim, um trabalho sistematizado com a escrita para que possa envolve-las na “compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança” (VIGOTSKI, 2007, p.126). Diante disso, compreendemos que a contemporaneidade, apresenta à escrita e a leitura como práticas diferenciadas do final do século XIX;

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

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

Nesse cenário, para que se possa desenvolver a linguagem, é fundamental despertar na criança a necessidade intrínseca de ler e escrever, pois a necessidade (o desejo, à vontade, o prazer) será o subsídio para a realização da aprendizagem da leitura e da escrita.

Com isso, a linguagem torna-se mais fácil, pois precisamos estimular a escrita nas crianças com temas relacionados às suas vivências anteriores, assim incentivando a expressão de palavras do seu meio externo, pois “Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever” (VIGOTSKI, 2009, p. 66), ou seja, o professor

precisa compreender a realidade do escolar, assim solicitando que escreva acontecimentos ou palavras que estão presentes no meio social da criança.

Dessa forma, Vigotski (2009) cita Blonski¹³, um ativista na área da Educação, pedólogo e escritor militante e defensor das bases psicológicas marxistas afirma que:

“Deve-se ensinar a criança”, diz Blonski, “a escrever somente sobre o que ela conhece bem, sobre algo em que pensou muito e profundamente. Não há nada mais nocivo para ela do que lhe apresentar temas sobre os quais nunca pensou e sobre os quais tem muito pouco a dizer. Isso significa educar um escritor superficial e sem conteúdo. Para educar um escritor na criança deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida à sua volta. A criança escreve melhor sobre o que lhe interessa, principalmente se compreendeu bem o assunto. Deve-se ensina-la a escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre algo em que pensou muito e profundamente, sobre o que conhece bem e compreendeu. Deve-se ensinar a criança a não escrever sobre o que não sabe, o que não compreendeu e o que não lhe interessa. No entanto, com frequência, os professores fazem exatamente o contrário e com isso aniquilam o escritor na criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 66).

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

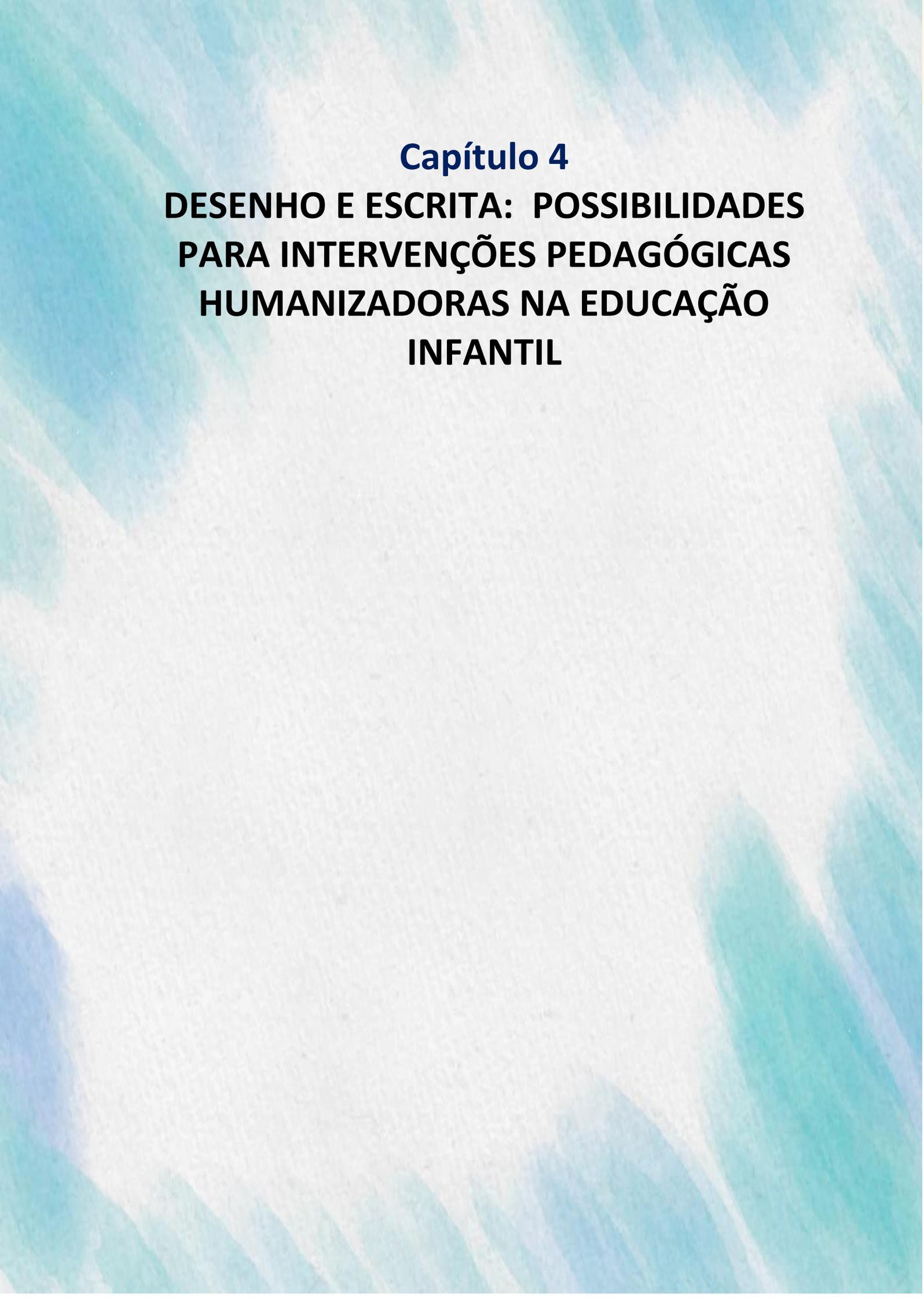
Acreditamos que, nesse contexto, o professor precisa favorecer vivências que contribuam para as experiências dos escolares, que são essenciais para proporcionar elementos para a imaginação criadora da criança. Pois:

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

Consideramos que esse processo de aprendizagem da linguagem escrita pode ser ensinado naturalmente aos escolares, porém considerando os fatores sociais,

¹³ BLONSKI, P. P. *Ensaio de Psicologia Científica*. 1921.

pessoais e econômicos interferem na aprendizagem; mas esse processo está relacionado à tranquilidade e confiança que o professor precisa transmitir as crianças para que tenha sentido e significado, pois o método mais adequado não é aquele, que as crianças, aprendam a ler e a escrever, mas que tenham vontade e curiosidade, por meio, dos gestos, do desenho e das brincadeiras a habilidade necessária de desenhar as letras brincando.



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

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

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

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

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

4.1 REFLEXÕES INICIAIS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI’s) em 2009, que “[...] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos [...] para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil”, com base nisso, as DCNEI’s indica que as instituições de Educação Infantil devem assegurar para as crianças, o acesso ao conhecimento em diferentes linguagens para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Esclarecendo que:

Art. 4 – As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b).

Com esse respaldo, a criança torna-se sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, sendo considerado o ponto de partida para a sistematização de

intervenções pedagógicas humanizadoras, essas ponderações são essenciais para a função primordial das instituições de Educação Infantil, pois possibilita o desenvolver:

(i) a ética se efetive nas práticas, planejadas e permitidas às crianças vivenciarem na coletividade, no grupo, nas formas de participação como possibilidade de se constituírem sujeitos, responsáveis, autônomos, solidários e cooperativos; (ii) a estética se experimente nos espaços, materiais, gestos, vozes, dando visibilidade às crianças com práticas que oportunizem o brincar, imaginar, produzir, interagir e apropriar-se das diferentes formas de manifestações culturais e artísticas, e de sensibilizar-se com as mesmas; (iii) O político se vivencie nas práticas que oportunizem a expressão, comunicação, diálogos, respeito e comprometimento com o grupo, na relação e interação sujeito/coletividade, bem como na acolhida de suas necessidades e interesses (PARANÁ, 2006, p. 17).

Nesse sentido, as instituições educativas precisam proporcionar o desenvolvimento moral, emocional, social e intelectual das crianças, pois a função da Educação Infantil é a formação plena, intelectual e pessoal dos escolares. A partir disso, ressaltamos a essencialidade de estudarmos as intervenções e práticas educativas acerca do desenho para aprendizagem da linguagem escrita, que possibilita o repensar na organização do tempo e do espaço na rotina escolar.

Porém, mencionamos, que as vezes, as instituições educativas, proporciona aos escolares um aprendizado somente de sua realidade imediata, expressando elementos culturais conforme a ordem social vigente que lhes reserva, privando-os de receber o conhecimento mais elaborado, aquele capaz de desenvolver seu pensamento científico e suas capacidades humanas mais aprimoradas. A partir dessa constatação, Chaves (2015, p. 57) afirma que:

É praxe que o professor oriente a criança a recortar a figura de algum “astro” que está em evidência na mídia – em geral, de revistas voltadas à vida de “famosos” –; posteriormente, a imagem é colada em cartolina com os dizeres “Feliz dia da Mulher”. Essa prática ilustra como as vivências das crianças estão empobrecidas, bem ao gosto da sociedade capitalista nesses tempos em que a miséria se mostra cotidianamente.

Essa condição de atividade em desenvolvimento limita a aprendizagem da criança, pois não tem nenhum sentido e significado na aprendizagem dos escolares, pois em nosso meio social há uma diversidade de mulheres, e muitas vezes, as

mulheres que são referências para às crianças, são geralmente as eu tem contato e experiências anteriores, com base nisso, se ofertarmos um ensino somente o que o meio social oferece aos escolares, não estaremos favorecendo sua aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, o ensino precisa ir para além do que o aluno já sabe, nesse sentido, Mello (1999, p. 19), afirma que “[...] o bom ensino não é aquele que incide sobre o que a criança já sabe ou já é capaz de fazer, mas é aquele que faz avançar o que a criança já sabe, ou seja, que a desafia para que ela ainda não sabe ou ainda não é capaz de fazer sem a ajuda de outros”, isto é, o bom ensino vai além do conhecimento prévio do escolar, favorecendo o conhecimento científico.

Nesse contexto, as instituições educativas em Educação Infantil devem possibilitar as crianças os conteúdos científicos, por meio da organização didática o ensino, que, em nosso entendimento, se refere às atividades propostas, na avaliação, nas intervenções pedagógicas a serem realizadas e na organização do tempo e do espaço. Nesse sentido, aliar os conhecimentos da Teoria Histórico-Cultural aos recursos e estratégias didáticas caracteriza-se como possibilidade para o êxito no ensino (CHAVES, 2011a).

Com base nesses argumentos, acreditamos no que Leontiev (1978) define a Educação como um processo que proporciona ao homem o desenvolvimento de suas aptidões, apropriando-se da cultura historicamente acumulada pela humanidade, pois:

[...] na idade pré-escolar o mundo se abre para a criança, e é com a apropriação da cultura que se dá por meio das relações da criança com os outros homens, quando aprende a conviver socialmente e a utilizar-se dos objetos criados historicamente – que a criança vai reproduzindo para si as aptidões, capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos materiais e não-materiais da cultura: na linguagem, nos costumes, na ciência, nos instrumentos, nos objetos. A criança [...] um ser criador de aptidões. E estas se originam nas condições concretas de vida e educação, do acesso que a sociedade lhe permite à cultura acumulada (MELLO, 1999, p. 18).

Em harmonia com essa proposição, ressaltamos a essencialidade de favorecer experiências ricas de sentido e significado as crianças, para que possam ter condições de imaginar e criar instrumentos para atuar e vivenciar no meio social.

Dessa forma, a Teoria Histórico-Cultural possibilita condições possíveis para a atuação junto aos escolares, numa perspectiva de que o ensino deve ser rico e

enriquecedor, assim os professores precisam realizar a mediação do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico das crianças. Nesse contexto, as instituições educativas podem favorecer a socialização do saber produzido historicamente pelo homem. Em conformidade, Stein (2014, p. 74) apresenta que:

[...] as instituições escolares, quando pautadas por esse princípio teórico-metodológico, podem se constituir em espaços de excelência para o desenvolvimento da criação infantil na medida em que articulam às experiências imediatas das crianças com modelos e referências mais complexos de diferentes domínios da atividade humana.

Nessa perspectiva, os professores precisam apresentar às crianças o que há de mais elaborado para o aprimoramento das funções psicológicas superiores, dessa forma, Chaves (2011b) assevera a relevância do rigor para desenvolver ações educativas amparadas em conteúdos, estratégias e recursos, pois “consideramos fundamental para caracterizar uma prática educativa humanizadora: que em todos os espaços e a todo o tempo as crianças vejam, sintam, ouçam e realizem algo a partir das máximas elaborações humanas, no que diz respeito à arte, à educação e às ciências” (CHAVES, 2011b, p. 100).

Desse modo, reafirmamos a essencialidade de estudos acerca das intervenções pedagógicas humanizadoras do desenho para aquisição da linguagem escrita, pois Chaves (2011a) apoiada nas elaborações de Vigotski; assevera que a imaginação e criação se caracteriza na infância, porque elas favorecem reflexões afetos as práticas educativas, que podem favorecer “intervenções pedagógicas que expressam a valorização da capacidade criativa da criança” (CHAVES, 2015, p. 57).

Nessa acepção, Chaves (2011a) afirma que o desenvolvimento da imaginação está condicionado ao acúmulo de experiências, aos desafios propostos, às ricas ofertas na organização dos procedimentos didáticos e o desenvolvimento ao ensino. Á vista disso, consideramos que a criatividade se desenvolve por meio do ensino, assim, as intervenções educativas seriam adequadas para potencializar a capacidade criativa das crianças, desse modo:

[...] a atuação junto às crianças pequenas deve ser viabilizada em uma perspectiva de humanização e emancipação, em que os procedimentos didáticos sejam ricos de significado, afetividade e comunicação. Nessa vertente, a escolha de recursos e procedimentos

figura na condição de características essenciais no processo de ensino [...] (CHAVES, 2011a, p. 56).

Em relação a essa afirmação, a essencialidade da Educação está em favor dos conhecimentos das múltiplas linguagens, com intervenções pedagógicas que possibilitem a reflexão das potencialidades dos escolares para o desenvolvimento da escrita, assim os professores precisam disponibilizar as crianças elementos da cultura, pois o:

[...] trabalho educativo feito com conhecimentos sistematizados que promovam a apresentação da experiência cultural humana pode levar as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento. A forma básica, psicológica e social, pela qual se dá a relação entre o mundo e a consciência humana têm suas origens nesse momento em que a criança torna-se capaz de romper com seu campo perceptivo imediato e não limita suas análises aos objetos imediatos a sua volta, mas sim pela via do seu pensamento (CHAVES; STEIN; BEZERRA, 2019, p. 105).

Nessa perspectiva, Chaves; Stein; Bezerra (2019) pontuam que, se o desenvolvimento da imaginação está condicionado ao acúmulo de experiências, desafios propostos, às ricas ofertas na organização dos procedimentos didáticos, o desenvolvimento está condicionado ao ensino. Em nosso entendimento, a criatividade se ensina, assim, há a necessidade de que as intervenções educativas sejam adequadas para potencializar a capacidade criativa das crianças, e assim enriquecê-las.

Á vista disso, Vigotski (2009) afirma que a atividade criadora da imaginação depende da riqueza de experiências, pois a imaginação constitui-se a partir de vivências anteriores. Diante disso, o professor deve proporcionar experiências às crianças e oferecer subsídios para o desenvolvimento dessas capacidades discutidas anteriormente. De fato, as intervenções pedagógicas com o ensino do desenho é capaz de potencializar o desenvolvimento intelectual das crianças.

Dessa forma, podemos considerar que a imaginação é desenvolvida e não inata ou natural. Segundo Vigotski (2009) a ciência obriga-nos a olhar para a criação mais como regra do que como exceção. Notamos facilmente que os processos de criação se manifestam na infância. Assim, “[...] já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras”

(VIGOTSKI, 2009, p. 16). Desse modo, cabe ao professor criar bases sólidas, apresentar elementos e propostas pedagógicas, que contribuam para o desenvolvimento dessa capacidade.

Vigotski (2009) considera importante cultivar a criação na idade escolar, por meio do trabalho pedagógico que visa à preparação para o futuro, que valoriza a imaginação e o exercício da criação realizada pelas crianças em seu desenvolvimento Infantil.

Nesse sentido, é fundamental proporcionar à criança experiências sobre o mundo externo para as máximas elaborações humanas. Isto é, as vivências que proporcionam descobertas e criações pela imaginação na atuação da realidade. Diante disso:

A importância das experiências anteriores para desenvolver a imaginação, também refere-se às experiências obtidas de experiências históricas ou sociais alheias. Ou seja, a imaginação é, também, uma forma de apropriação de saberes daquilo que não foi vivenciado diretamente, como uma história contada, uma narração, um desenho animado, um filme ou um teatro, mas que passa a compor material para o imaginário (LEITE, 2016, p. 49).

O professor pode contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades na medida em que realize intervenções pedagógicas que articulem as experiências imediatas das crianças com modelos e referências artísticas e literárias.

Para Chaves (2010), a análise sobre o fazer docente é uma possível recondução das ações realizadas nas instituições educativas que asseguram as possibilidades de êxito quando pautada em uma proposta de formação de estudos intensos e contínuos numa perspectiva de educação humanizadora:

Com isto, a atuação junto às crianças pequenas deve ser viabilizada em uma perspectiva de humanização e emancipação, em que os procedimentos didáticos sejam ricos de significado, afetividade e comunicação. Nessa vertente, a escolha de recursos e procedimentos figura na condição de características essenciais no processo de ensino. [...] (CHAVES, 2011a, p. 56).

Com este raciocínio, inferimos que os espaços educativos precisam ser pensados, repensados e reordenados em diversos aspectos, mudanças estas que são possíveis por meio da formação dos profissionais da educação que atuam diretamente

com o ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais, em especial, de modo que estes reconheçam o desenho e a escrita como possibilidade de encanto e desenvolvimento necessários e possíveis para os escolares.

Dessa forma, é de suma importância às intervenções pedagógicas realizadas pelos professores que estão presentes com as crianças nas instituições de Educação Infantil que conheçam as especificidades dessa expressão e podem desenvolver nos escolares o que há de mais elaborado na sociedade. Sobre essa questão Mukhina (1996, p. 40) ressalta, que:

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – *no processo de educação e de ensino* (grifo da autora).

A partir dessas assertivas, o ensino do desenho na Educação Infantil pode favorecer o desenvolvimento intelectual das crianças, na medida em que o professor realize intervenções pedagógicas que articulem as experiências das crianças com modelos e referências.

O conhecimento do percurso evolutivo do desenho proporciona ao professor compreensão das propostas de planejamento de ensino, possibilitando o desenvolvimento e aprimoramento das “[...] funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo – antes de se tornarem internas ao indivíduo, existem concretamente nas relações sociais [...]” (MELLO, 1999, p. 20).

Em vista disso, ressaltamos que quando mais a criança desenha, ela cria, aprende e desenvolve seu pensamento, sua imaginação e seus contornos precisos. E cabe ao professor estimular esse processo criativo, pois conhecendo a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares, potencializa o seu processo de criação, desse modo:

O educador não é, pois, um facilitador no sentido de ser quem possibilita um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem. Do ponto de vista histórico-cultural, a tarefa do educador é garantir a reprodução, em cada criança, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Para tanto, é preciso que o educador

identifique os elementos culturais que precisam ser assimilados pelas crianças para que elas desenvolvam o máximo as aptidões, capacidades, habilidades criadas ao longo da história pelas gerações antecedentes e, ao mesmo tempo, é necessária que descubra as formas mais adequadas de garantir esse objetivo (MELLO, 1999, p. 20).

Com esse respaldo, o professor precisa organizar as práticas pedagógicas a favor do máximo desenvolvimento humano das crianças, assim as intervenções subsidiam as bases para que as crianças aprendam as linguagens artísticas. À vista disso, o ensino da Arte, por meio dos desenhos e da escrita na Educação Infantil, podem favorecer o desenvolvimento intelectual e psíquico dos escolares.

Dessa forma, amparados na Teoria Histórico-Cultural, entendemos que o desenho infantil, “[...] começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 135). Assim, os desenhos iniciais de uma criança são desenvolvidos por memória, ou seja, quando orientamos para uma criança desenhar um brinquedo a sua frente, ela não atentará ao olhar para o objeto, vai desenhar o que conhece sobre o brinquedo e não tomará como referência a figura diante de si. Desse modo, cabe ao professor:

[...] ampliar a linguagem do desenho, a criança precisa ter oportunidades de desenhar sistematicamente. O incentivo e a orientação do educador têm papel relevante, pois pode estimular ou estagnar o processo criativo. Já na Educação Infantil, segundo a autora, observa-se crianças inseguras quanto aos resultados dos seus desenhos. Tornando-se importante que os professores conheçam como os alunos aprendem e evoluem em seus desenhos para colaborar neste processo de grande relevância e que dá base ao desenvolvimento da criança em todas as demais linguagens artísticas (LEITE, 2016, p. 51-52).

Nessa perspectiva, a importância do papel do professor nesse processo de trabalho com o desenho infantil é de suma relevância para a construção das atividades criadoras. Sendo assim:

Conhecer o percurso evolutivo do desenho propicia ao professor melhor entender as crianças e planejar propostas de ensino que possibilitem desenvolver a cognição, as habilidades, a sensibilidade, a criatividade, a percepção de mundo, a cultura e adquirir novos saberes a respeito de si e do mundo que a cerca (LEITE, 2016, p. 52).

Essa assertiva indica, que o ensino do desenho para aprendizagem da linguagem escrita nas instituições educativas em Educação Infantil pode favorecer o desenvolvimento intelectual das crianças, na medida em que o professor contribua para o aprimoramento das funções psicológicas superiores com intervenções pedagógicas que articulem as experiências anteriores das crianças com os modelos e referências artísticas.

Em conformidade, com os escritos de Vigotski (2009, p. 23) as práticas com as crianças são elucidativas, pois “A conclusão pedagógica que se pode chegar com base nisto consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queria criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação”, sendo assim, os professores precisam ampliar as vivências das crianças, pois reafirmamos, que quando mais a criança visualizou, ouviu e vivenciou mais ela aprende e assimila o mundo ao seu redor (VIGOTSKI, 2009).

Chaves (2017) assevera que as intervenções pedagógicas com o desenho e com a escrita, enfatizam as experiências dos escolares, favorecendo uma aprendizagem que possibilitam e ativam o imaginário das crianças. Sendo assim, para compreender o trabalho pedagógico implica na necessidade de considerar que imaginação e criação infantil, são:

[...] amparo na lógica da criação de necessidade, e mais uma vez retomamos a necessidade de destacar a essência do conteúdo político e de qual a educação estamos defendendo por meio de intervenções pedagógicas que expressam a valorização da capacidade criativa da criança. Assim, consideramos fundamental afirmar o conteúdo político da Teoria Histórico – Cultural, pautados na educação para a *nova* sociedade e na formação do *novo* homem. A educação correta, a educação adequada, como propõe Vigotski no conjunto de sua obra, deve ter como ponto de partida a humanização (CHAVES, 2017, p. 64, grifos da autora).

Nessa vertente, que a organização do ensino é tratar da formação e educação da criança, que implicam na necessidade de considerar a criação na infância como passiva de ser desenvolvida e ensinada. Nesse sentido, consideramos que os pedagogos precisam favorecer uma Educação em favor da humanização e emancipação, de modo a desenvolver as funções psicológicas superiores por meio do desenho infantil.

Consideramos que os encaminhamentos dessa discussão, retratam a importância de repensar constantemente as práticas educativas desenvolvendo o conhecimento científico aos escolares, assim humanizando-os para o convívio ativo na sociedade.

4.2 APRESENTAÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO “DICIONÁRIO LETRAS VIVAS” PARA APRENDIZAGEM DO DESENHO À ESCRITA

Leontiev (2016) define a atividade “não a qualquer fazer do sujeito, mas aquele fazer que possui um sentido para o indivíduo que o realiza” (MELLO, 1999, p. 21), dessa forma, as instituições educativas em Educação Infantil precisam desenvolver práticas pedagógicas que tenha sentido aos escolares. Pois:

Todo fazer humano tem sempre um objetivo - que é alcançado no final do processo, ou seja, o resultado que o sujeito projeta em nível de idéia antes de começar a agir - e um motivo que deflagra sua ação. O sentido é dado pela relação entre o motivo e o resultado previsto para a ação (MELLO, 1999, p. 21).

Com esse respaldo, percebemos que quando o resultado origina-se de algum motivo, necessidade ou interesse do próprio sujeito, a atividade tem sentido ao realizar, ou seja, se os professores desenvolverem atividades com os escolares a partir de seus interesses, as ações educativas tornam-se ricas de sentido e significado para as crianças.

Nesse contexto, apresentamos o recurso didático intitulado “Dicionário Letras Vivas”, elaborado no ano de 2002 pela Professora Doutora Marta Chaves, que possibilita desenvolver intervenções pedagógicas humanizadoras com o desenho e com a escrita de palavras que são de interesses das crianças em pesquisar seus significados, assim proporcionando atividades que tenha sentido para os escolares.

Com base nisso, a sistematização deste estudo, tem como premissa as exposições realizadas pela professora Dra. Marta Chaves em cursos de Formação Continuada, em diferentes municípios do Estado do Paraná, especialmente no município de Indianópolis¹⁴-PR, nos anos de 2002 e atualmente, das quais

¹⁴ Indianópolis, um dos muitos municípios da vasta região setentrional paranaense, fundada e colonizada pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. Tendo o início de seu povoamento em 1955, com a vindas das primeiras famílias formando o povoado. [...] Distrito criado com a denominação de Indianópolis, pela lei estadual n.º 4785, de 29-11-1963, subordinado ao município de Rondon. Em

participamos como ouvintes e membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI.

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

Nesse sentido, apresentamos sob orientação da professora Dra. Marta Chaves, um quadro que sistematiza as práticas pedagógicas com a realização do recurso didático dicionários.

GRUPO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL (GEEI)

Quadro 3: Apresentação do Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” no Município de Indianópolis – PR

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

Fonte 11: Acervo do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI.

divisão territorial datada de 31-12-1963, o distrito de Indianópolis, figura no município de Rondon. [...] A economia é fortemente baseada na produção avícola (frangos), no setor têxtil e de indústria cerâmica (lajotas, telhas e tijolos). Sem esquecer que ainda conta com intensa atividade agrícolas em suas áreas rurais”. Disponível em: <http://indianopolis.pr.gov.br/pagina/122_A-Cidade.html>. Acesso em: 09 ago. 2019.

<p>Dicionário Brincando e Aprendendo com as Letras</p>	<p>Dicionário Brincando e Aprendendo com as Letras/ Lucas Henrique; Pré I, Organização: Neiva; Ilustração: Lucas Henrique - 1ª ed. Indianópolis – Pr. – Editora Sítio do PicaPau Amarelo, 2002.</p>	
<p>Dicionário Brincando e Aprendendo com as Letras</p>	<p>Dicionário Brincando e Aprendendo com as Letras/ João Paulo; Pré I, Organização: Neiva; Ilustração: João Paulo - 1ª ed. Indianópolis – Pr. – Editora Sítio do PicaPau Amarelo, 2002.</p>	
<p>Dicionário Brincando e Conhecendo as Palavras</p>	<p>Dicionário Brincando e Conhecendo as Palavras/ Pré I. Turma As Borboletas; Organização Neiva Aparecida Marostica Catolino; Ilustração Fabiana Gomes de Mello – 1ª ed. Indianópolis – Pr: Editora A flor amarela, 2003.</p>	
<p>Dicionário Caixa do Conhecimento</p>	<p>Dicionário Caixa do Conhecimento/ Pré III. turma; A Bailarina ilustrador Alan da Silva Baesse – 1ª ed. – Indianópolis: Aquarela, 2003.</p>	

Desenvolvemos o Quadro 3 por acreditarmos que existem inúmeras possibilidades a serem trabalhado o recurso didático “Dicionário Letras Vivas” com as

<p>Dicionário Chaplin</p>	<p>Dicionário Chaplin/ Pré II/ Organizadora: Sirley Garcia. Ilustração Crianças do Pré II - Indianópolis, Editora Sorriso, 2003.</p>	
<p>Dicionário Lopes</p>	<p>Dicionário Lopes/ Pré III, Turma Pedrinho e Narizinho; Ilustradora – Luana Aparecida Lopes – 1ª ed. - Indianópolis: Editora - Leitura e Fantasia, 2003.</p>	
<p>Dicionário Palavras Mágicas</p>	<p>Dicionário Palavras Mágicas/ Pré I, turma Visconde de Sabugosa; ilustradora Maíra Carolina Pereira Braga - 1ª ed. – Indianópolis: O Girassol, 2003.</p>	
<p>Dicionário Reino da Alegria</p>	<p>Dicionário Reino da Alegria/ Pré I, Turma Arca de Noé; Ilustradora – Laura Louize Bomfim Lopes – 1ª ed. - Indianópolis: Editora - O Leão, 2003.</p>	
<p>Dicionário Romeu e Julieta</p>	<p>Dicionário Romeu e Julieta/ Pré II, turma Romeu e Julieta; Ilustrador: Crianças do Pré II, 1ª edição – Indianópolis: Felicidade 2003.</p>	
<p>Dicionário Silva</p>	<p>Dicionário Silva / Pré III, Turma Pedrinho; Organização: Neiva Aparecida Marostica Catolino; Ilustração: Bruna Tais de Souza</p>	

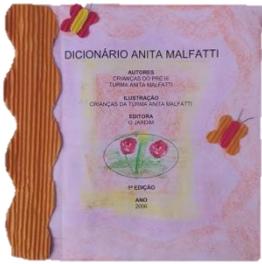
	da Silva - 1ª ed. Indianópolis – Pr. – Editora Arco-Íris, 2003.	
Dicionário Silva	Dicionário Silva/ Pré I, Turma Rosas; organização Sirlei Arlete Silveira Souza 1ª edição. Indianópolis – Pr. Editora Feliz, 2003.	
Dicionário Viajante	Dicionário Viajante/ Pré II, Turma Copo de Leite; Ilustração crianças do pré II - 1ª ed. - Indianópolis, 2003.	
Dicionário Brincando e Construindo o Conhecimento	Dicionário Brincando e Construindo o Conhecimento/ Pré III, turma Chiquinha Gonzaga; Ilustração Rafaela Barroso Martins - 1ª ed. – Indianópolis: Abre Alas, 2004.	
Dicionário Martins	Dicionário Martins/ Pré III, turma Ivan Lins; Organização Sirlei Arlete Silveira Souza; Ilustração Rafaela Barroso Martins - 1ª Ed. – Indianópolis: Editora Felicidade, 2004.	

crianças de forma que contribua para a compreensão das palavras, pois o sentido das palavras tem um “[...] elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma situação concreta afetiva, por parte do sujeito” (LURIA, 2016, p. 46).

Nessa compreensão, apresentamos a composição do Dicionário que:

<p>Dicionário O Jogo das Palavras</p>	<p>Dicionário: O Jogo das Palavras/ Vinícius de Moraes/ Organizadora: Sidneya dos Santos Castelinei, ilustradores Crianças do Pré I. 1ª ed. Indianópolis. Pula Corda, 2004.</p>	
<p>Dicionário Veloso (2 exemplares)</p>	<p>Dicionário Veloso/ Organizadora: Sirley Garcia. Ilustração: Turma: Caetano Veloso. 1ª ed. – Indianópolis, Editora Alegria, Alegria, 2004.</p>	
<p>Dicionário Bertuci</p>	<p>Dicionário Bertuci/ Crianças do pré III Turma Vinícius de Moraes ilustração Tayara Bertuci, - 1ª ed. – Indianópolis – Pr. - O Elefantinho, 2005.</p>	
<p>Dicionário Lobato (2 exemplares)</p>	<p>Dicionário Lobato/ Pré II, Turma Monteiro Lobato; Organizadora: Páscoa Regina Trevisan da Silva.; Ilustração: Crianças do Pré II. 1º Edição. Indianópolis – PR. Editora Girassol, 2005.</p>	
<p>Dicionário Pereira</p>	<p>Dicionário Pereira/ Organização: Miriam Rossi Leguli. Ilustração: Crianças do Pré III Turma Ana Maria Machado. 1º ed. – Indianópolis, Editora Camilão, 2005.</p>	

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

<p>Dicionário Silva</p>	<p>Dicionário Silva/ Organizadora: Miriam Rossi Leguli. Ilustração: Crianças do Pré III Turma Ana Maria Machado. 1º ed. – Indianópolis, Editora Camilão, 2005.</p>	
<p>Dicionário A Magia do Saber</p>	<p>Dicionário A Magia do Saber/ Organização: Mirian Lopes da Silva Ferreira. Ilustração: Joice Nunes Fonseca. 1º ed. Indianópolis – PR. - Editora: Jardim, 2006.</p>	
<p>Dicionário Anita Malfatti</p>	<p>Dicionário Anita Malfatti./ Pré III, Turma Anita Malfatti; Ilustradores: Crianças da Turma Anita Malfatti - 1ª edição. – Indianópolis. O Jardim, 2006.</p>	
<p>Dicionário Curumim</p>	<p>Dicionário Curumim/ Organizadora Sirley Garcia. Ilustração Crianças da Turma Tao Sigulda. 1ª Ed. – Indianópolis, Editora Estrela, 2006.</p>	
<p>Dicionário Pequeno Cientista</p>	<p>Dicionário Pequeno Cientista/ Organizadora: Miriam Rossi Leguli; Ilustração: Crianças do Pré II - 1ª ed. – Indianópolis, Bandeirinhas, 2006.</p>	

<p>Dicionário Mendonça Trevisan</p>	<p>Dicionário Mendonça Trevisan/ Crianças do Pré II, Turma A Bela Adormecida; Organização Marcia Cristina de Freitas Mendonça Trevisan; Ilustração Crianças da turma A Bela Adormecida – 1ª edição – Indianópolis Pr. Drops de Hortelã, 2007.</p>	
<p>Dicionário Navegando com as Palavras</p>	<p>Dicionário Navegando com as Palavras: Crianças da Turma O Soldadinho de Chumbo – Pré II; Organização: Patrícia Massulo; Ilustração: Crianças do Pré II, Turma. 1º ed. Indianópolis: Pião, 2007.</p>	
<p>Dicionário Santos</p>	<p>Dicionário Santos/ Crianças do pré II – turma: O Patinho Feio; organização: Mirian Lopes da Silva Ferreira; ilustração: Crianças do pré II; 1ª ed. Indianópolis – Pr. - Cisne, 2007.</p>	
<p>Dicionário Maia</p>	<p>Dicionário Maia/ Autora Cláudia Eliane Maia; Ilustração: Crianças do Pré III; Turma: Adolpho Lutz Pré III. 1º ed. Indianópolis: Curumim, 2016.</p>	

[...] guarda semelhanças com os dicionários convencionais em alguns aspectos, como por exemplo: capa, contracapa, ficha catalográfica,

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

paginação e ordem alfabética das palavras. Constitui-se em recurso didático possível de ser elaborado pelo professor em conjunto com as crianças, podendo contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento e a linguagem; a isto se soma um relevante trabalho que podemos realizar com o desenvolvimento da memória, atenção e concentração (CHAVES, 2017, p. 62).

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

Em sequência, apresentamos a composição do Dicionário, sendo primeiramente a capa, conforme demonstrado no quadro acima; a contracapa e a ficha catalográfica, que estão descritos as informações, sendo: o título do dicionário, os autores, a denominação da turma, o ilustrador, a coordenadora que orientou esse

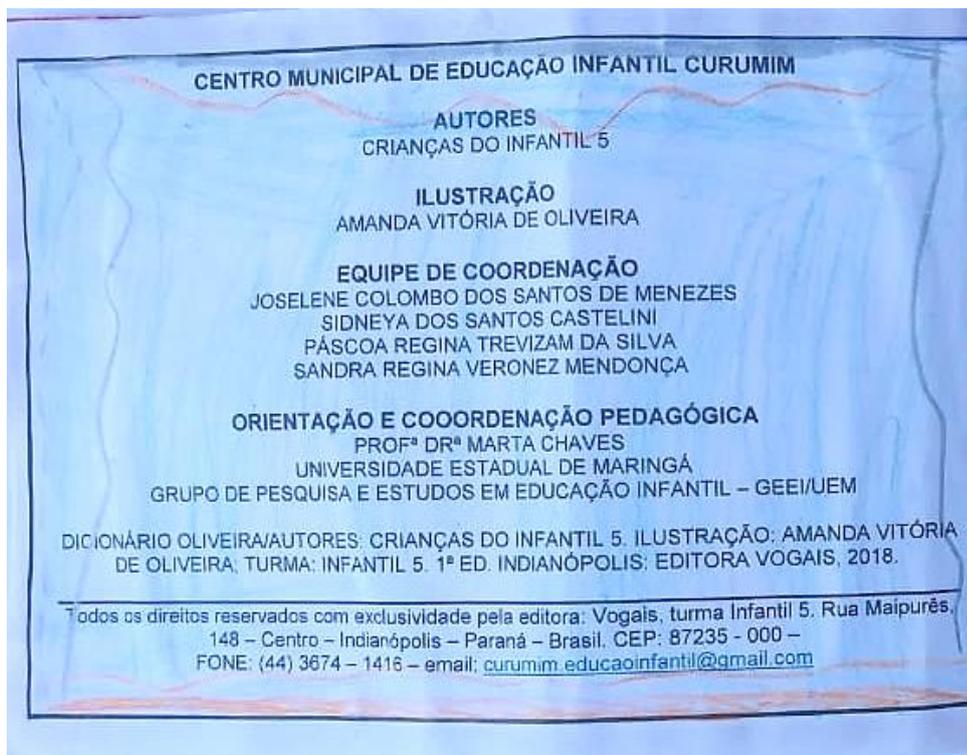
trabalho com as crianças, a editora, a edição e o ano. Com base nisso, visualizamos o exemplo da contracapa e da ficha catalográfica:

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



Fonte 12: Dicionário Oliveira/Autores: Crianças do Infantil 5. Ilustração: Amanda Vitória de Oliveira; Turma: Infantil 5. 1ª ed. Indianópolis: Editora Vogais, 2018.

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



Fonte 13: Dicionário Oliveira/Autores: Crianças do Infantil 5. Ilustração: Amanda Vitória de Oliveira; Turma: Infantil 5. 1ª ed. Indianópolis: Editora Vogais, 2018.

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

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

Á vista disso, as palavras que formarão esse recurso didático são resultados de uma rotina vivenciada pelos escolares desde o início de sua formação e, contribuindo com a atuação do professor, se compõe o Dicionário, seja individual ou coletivo para um trabalho que tenha sentido e significado.

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

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

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

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

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

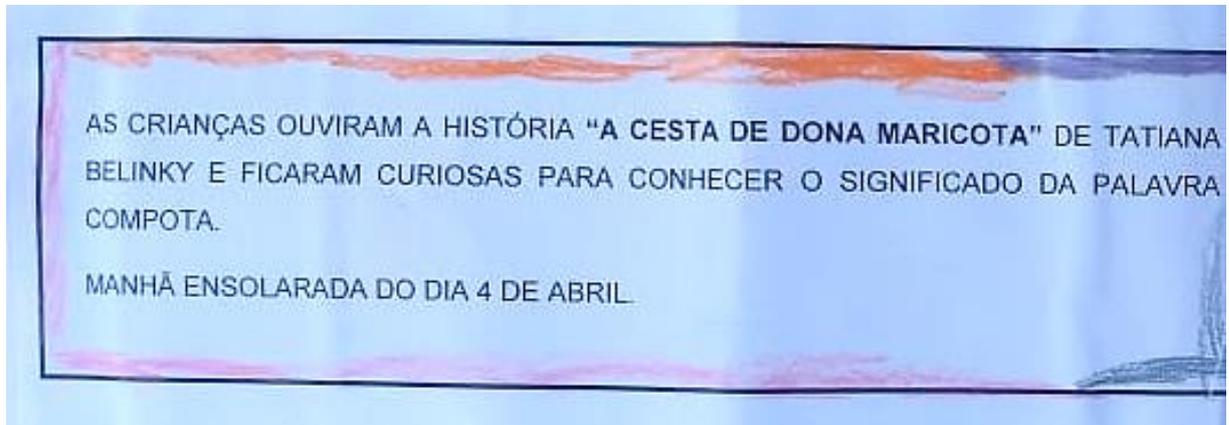
Com bases nessas afirmações, o dicionário possibilita a partir dos interesses e vivências anteriores das crianças desenvolverem os conceitos científicos, pois o recurso é composto por palavras que fazem parte:

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

Nessa concepção, o Dicionário é composto por palavras que estão presentes nas vivências dos escolares, á vista disso, o recurso pode ser realizado individualmente ou coletivamente, pela atuação do professor com os escolares, sendo

que as ações pedagógicas tenham sentido e significado para o processo de ensino e aprendizagem da criança. Veremos o exemplo, a seguir:

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



Fonte 14: Dicionário Oliveira/Autores: Crianças do Infantil 5. Ilustração: Amanda Vitória de Oliveira; Turma: Infantil 5. 1ª ed. Indianópolis: Editora Vogais, 2018.

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



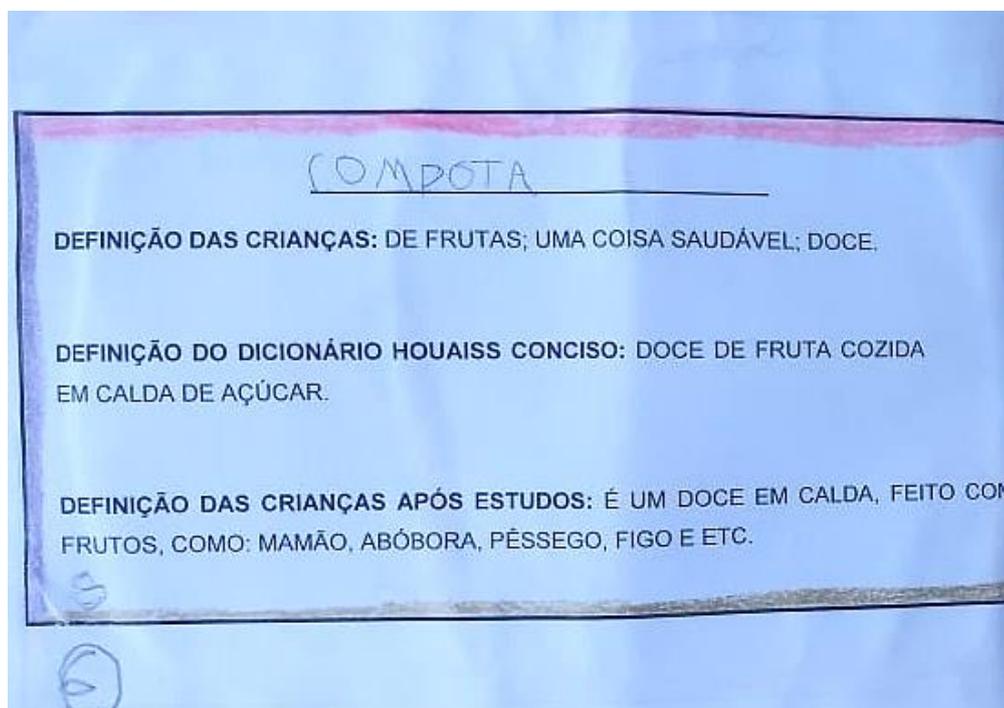
Fonte 15: Dicionário Oliveira/Autores: Crianças do Infantil 5. Ilustração: Amanda Vitória de Oliveira; Turma: Infantil 5. 1ª ed. Indianópolis: Editora Vogais, 2018.

Com os registros, percebemos que a partir da história intitulada “A Cesta da Dona Maricota”, de Tatiana Belinky, as crianças tiveram a curiosidade de saber sobre a palavra “COMPOTA”. Desse modo, Luria (2016, p. 145), assevera que:

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

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

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



Fonte 16: Dicionário Oliveira/Autores: Crianças do Infantil 5. Ilustração: Amanda Vitória de Oliveira; Turma: Infantil 5. 1ª ed. Indianópolis: Editora Vogais, 2018.

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

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

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

Em seguida, “[...] a palavra é registrada, o professor apresenta a definição extraída de um dicionário de uso didático na instituição; as crianças ouvem, leem ou registram por meio da escrita ou desenhos o significado do termo [...]” (CHAVES, 2015, p. 58), isto é, o professor realiza a mediação do conhecimento espontâneo do escolar com o conhecimento científico da palavra.

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

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

[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo desenvolvimento de maturação, funções que

amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser camadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vês de “frutos” do.

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

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

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

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



Fonte 17: Dicionário Oliveira/Autores: Crianças do Infantil 5. Ilustração: Amanda Vitória de Oliveira; Turma: Infantil 5. 1ª ed. Indianópolis: Editora Vogais, 2018.

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

Nessa perspectiva, Chaves (2017) também pontua que as intervenções pedagógicas com o desenho devem enfatizar as experiências dos escolares, proporcionar uma aprendizagem que possibilitem e ativem o imaginário das crianças. Além disso, quando estiverem neste processo, devem se apresentar ideias, novos conceitos, aprimorar o censo de observação, o que, decisivamente, contribui para o

êxito das crianças nas atividades escolares, independentemente, da área de conhecimento.

Compreendemos que a organização do trabalho pedagógico implica na necessidade de considerar que imaginação e criação infantil, são:

[...] amparo na lógica da criação de necessidade, e mais uma vez retomamos a necessidade de destacar a essência do conteúdo político e de qual a educação estamos defendendo por meio de intervenções pedagógicas que expressam a valorização da capacidade criativa da criança. Assim, consideramos fundamental afirmar o conteúdo político da Teoria Histórico – Cultural, pautados na educação para a *nova* sociedade e na formação do *novo* homem. A educação correta, a educação adequada, como propõe Vigotski no conjunto de sua obra, deve ter como ponto de partida a humanização (CHAVES, 2017, p. 64).

Chaves (2017) afirma, nessa vertente, que compreender a organização do ensino e tratar da formação e Educação da criança implicam na necessidade de considerar a criação na infância como passiva de ser desenvolvida e ensinada.

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

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- BELINKY, Tatiana. **A Cesta da Dona Maricota**. São Paulo: Paulinas, 1992. (Ilustrado por Martinez).
- BLONSKI, P. P. **Ensaio de Psicologia Científica**. 1921.
- BOMBONATO, G. A.; FARAGO, Alessandra Corrêa. **As etapas do desenho infantil**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 171-195, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.5, 17 de dezembro de 2009: Diretrizes Curriculares para Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. p. 80 – 101.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil**. In: FARIA, Ana Lúcia G. e MELLO, Suely Amaral (orgs.). O mundo da criança no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **A história do alfabeto**. São Paulo: Editora Paulistana, 2009.
- CHAVES, Marta. Intervenções pedagógicas humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na educação infantil. In: CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. (Orgs.). **A Formação do Professor e Intervenções Pedagógicas Humanizadoras**. Curitiba: Instituto Memória Editora, 2010, p. 59-69.
- CHAVES, Marta. **A formação e a educação da criança pequena: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil**. Araraquara, 2011a. 71 f. Relatório (Pós-Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 2011a.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dicionário Caixa do Conhecimento/ Pré III. turma; A Bailarina ilustrador Alan da Silva Baesse – 1ª ed. – Indianópolis: Aquarela, 2003.

Dicionário Chaplin/ Pré II/ Organizadora: Sirley Garcia. Ilustração Crianças do Pré II - Indianópolis, Editora Sorriso, 2003.

Dicionário Lopes/ Pré III, Turma Pedrinho e Narizinho; Ilustradora – Luana Aparecida Lopes – 1ª ed. - Indianópolis: Editora - Leitura e Fantasia, 2003.

Dicionário Palavras Mágicas/ Pré I, turma Visconde de Sabugosa; ilustradora Maíra Carolina Pereira Braga - 1ª ed. – Indianópolis: O Girassol, 2003.

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

Dicionário Romeu e Julieta/ Pré II, turma Romeu e Julieta; Ilustrador: Crianças do Pré II, 1ª edição – Indianópolis: Felicidade 2003.

Dicionário Silva / Pré III, Turma Pedrinho; Organização: Neiva Aparecida Marostica Catolino; Ilustração: Bruna Tais de Souza da Silva - 1ª ed. Indianópolis – Pr. – Editora Arco-Íris, 2003.

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

Dicionário Viajante/ Pré II, Turma Copo de Leite; Ilustração crianças do pré II - 1ª ed. - Indianópolis, 2003.

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

Dicionário Martins/ Pré III, turma Ivan Lins; Organização Sirlei Arlete Silveira Souza Sirlei Arlete Silveira Souza; Ilustração Rafaela Barroso Martins - 1ª Ed. – Indianópolis: Editora Felicidade, 2004.

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

Dicionário Veloso/ Organizadora: Sirley Garcia. Ilustração: Turma: Caetano Veloso. 1ª ed. –Indianópolis, Editora Alegria, Alegria, 2004.

Dicionário Bertuci/ Crianças do pré III Turma Vinícius de Moraes ilustração Tayara Bertuci, - 1ª ed. – Indianópolis – Pr. - O Elefantinho, 2005.

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

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

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

Dicionário A Magia do Saber/ Organização: Mirian Lopes da Silva Ferreira. Ilustração: Joice Nunes Fonseca. 1º ed. Indianópolis – PR. - Editora: Jardim,2006.

Dicionário Anita Malfatti./ Pré III, Turma Anita Malfatti; Ilustradores: Crianças da Turma Anita Malfatti - 1ª edição. – Indianópolis. O Jardim, 2006.

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

Dicionário Pequeno Cientista/ Organizadora: Miriam Rossi Leguli; Ilustração: Crianças do Pré II - 1ª ed. – Indianópolis, Bandeirinhas, 2006.

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

Dicionário Navegando com as Palavras: Crianças da Turma O Soldadinho de Chumbo – Pré II; Organização: Patrícia Massulo; Ilustração: Crianças do Pré II, Turma. 1º ed. Indianópolis: Pião, 2007.

Dicionário Santos/ Crianças do pré II – turma: O Patinho Feio; organização: Mirian Lopes da Silva Ferreira; ilustração: Crianças do pré II; 1ª ed. Indianópolis – Pr. - Cisne, 2007.

Dicionário Maia/ Autora Cláudia Eliane Maia; Ilustração: Crianças do Pré III; Turma: Adolpho Lutz Pré III. 1º ed. Indianópolis: Curumim, 2016.

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

Dicionário Biduti/ Autores; Crianças do Infantil 5; Organização: Karine Luciane Inacio Biduti. Ilustração: Crianças do Infantil 5 - 1ª ed. – Indianópolis: Ninféias, 2017.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PARANÁ. Conselho Estadual de educação. Deliberação n° 02/14, Curitiba: 06 de dezembro de 2006.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ZATZ, Lia. **Aventura da escrita: História do desenho que virou letra**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2002.

A AUTORA

A AUTORA

POLIANA HRECZYNSKI RIBEIRO



Poliana Hreczynski Ribeiro é formada em Formação de Docentes Subsequente pelo Instituto de Educação Estadual de Maringá-IEEM (2012-2015). Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá (UEM), (2016-2020). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPE) na UEM (2020- 2021), bolsista pela CAPES e também Representante Discente no Conselho Acadêmico do PPE/UEM. Atualmente é membro do EPEFOP/CNPq - Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as e do GEPEFI/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação. Seus estudos e pesquisas têm ênfase na: Política Educacional, Formação de Professores e Educação Infantil, a partir dos referenciais teóricos da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural (base epistemológica o materialismo histórico-dialético).

ISBN 978-658488501-1



9 786584 885011