



UNESP- Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciência Campus de Marília

GISLAINE ROSSLER RODRIGUES GOBBO

**A INSERÇÃO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR NO UNIVERSO DA
CULTURA ESCRITA PELA MEDIAÇÃO DO DESENHO.**

MARÍLIA-SP
2011

GISLAINE ROSSLER RODRIGUES GOBBO

**A INSERÇÃO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR NO UNIVERSO DA
CULTURA ESCRITA PELA MEDIAÇÃO DO DESENHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Stela Miller

**MARÍLIA-SP
2011**

G574i

Gobbo, Gislaine Rossler Rodrigues.

A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho / Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo. – Marília, 2011.

193 f. ; 30 cm.

**Dissertação (Mestrado em Educação) –
Faculdade de Filosofia e Ciências,
Universidade Estadual Paulista, 2011.**

Bibliografia: f. 175-185.

Orientador: Stela Miller.

1. Educação infantil. 2. Desenho. 3. Escrita. 4.
Aprendizagem e desenvolvimento 5. Teoria histórico-
cultural. I. Autor. II. Título.

CDD 372.21

GISLAINE ROSSLER RODRIGUES GOBBO

**A INSERÇÃO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR NO UNIVERSO DA
CULTURA ESCRITA PELA MEDIAÇÃO DO DESENHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Stela Miller

Membros componentes da banca examinadora

Orientador: _____

Prof.^a Dra. Stela Miller (UNESP – Marília-SP)

2º Examinador: _____

Prof.^a Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto (UNESP – Marília-SP).

3º Examinador: _____

Prof.^o Dr. José Milton de Lima (UNESP – Presidente Prudente-SP).

Marília, _____ de _____ de _____.

*Ao meu esposo Carlos,
Aos meus filhos Nicolás e Gíedre...*

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pelas oportunidades de aprendizado e aprimoramento;

À minha orientadora, Professora Doutora Stela Miller, por me acolher nesse momento de pesquisa, com carinho, disponibilidade e tempo, o que me possibilitou mostrar potencialidades e abrir caminhos até então inexistentes;

Ao meu esposo, Carlos, pelo incentivo e abdicação, inclusive na dedicação a mim nesse período de estudo;

Aos meus filhos, Nicolás e Giédre, fundamentais em minha vida, que sempre foram solícitos, compreensivos e atenciosos com esta mãe, que se dedicava à pesquisa, ao conhecimento e à ciência;

Aos meus pais, Raul (in memoriam) e Maria Aparecida, a quem devo as condições que me fizeram ser o que sou;

Aos meus alunos, que criaram em mim a necessidade de compreender o objeto de estudo, promovendo o meu avanço como pesquisadora e professora;

Aos professores do programa da pós-graduação da Unesp em Marília, Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, Prof^a Dr^a Suely Amaral Mello, Prof^a Dr^a Neusa Dal Ri, que me possibilitaram ser pesquisadora, proporcionando conhecimento;

De modo especial, à Prof^a Dr^a Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto, pelas palavras sábias, e pela contribuição valiosa ao meu aprendizado, foi educadora, banca do seminário, banca da qualificação e defesa;

Aos amigos de estudo, Andréia Melanda, Greice Ferreira da Silva, Lane Faulin Gamba. Rivaldo Paccola, Lígia Beatriz, Claudia Valderramas, cujo incentivo contribuiu para a realização deste trabalho;

À Shirley Pinatto, que com sua generosidade e coragem me motivou a seguir e confiar que era capaz, ensinando muitas coisas sobre a língua materna;

À Conceição da Cunha Carlos, gestora, graças a quem redescobri o gosto por muitas coisas adormecidas, como a contação de histórias, conhecimento teórico, e busca pelo processo e desenvolvimento intelectual;

À minha amiga e irmã do coração, Prof^a Dr^a Maria do Carmo Kobayashi, que me inseriu no conhecimento científico, movendo-me para lugares até então desconhecidos, sem sua mão não teria surgido essa nova pessoa que sou;

Ao grupo de professoras da E.M.E.I, Viviane, Rosana, Mírian, Roberta, Rosemary, Evaldna, que sempre se prontificaram e me auxiliaram em substituições no momentos de estudos;

Ao departamento pedagógico e infantil da prefeitura de Bauru, que acredita na formação continuada e possibilita este processo de busca;

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação e a todos aqueles que, anonimamente ou indiretamente, auxiliaram-me nesta conquista.

Muito obrigada a todos

O desenho não é simplesmente uma ação, mas uma alegoria da ação. Ao dizer alegoria, você alude a algo que quer dizer outra coisa. A alegoria, -pode se ver em Walter Benjamin, mas, antes dele, na história das figuras de linguagem-é sempre a relação da forma expressiva com um outro algo, a ser interpretado, nela mesma exposto. Quando falamos de alegoria, não nos referimos a um trabalho meramente formal, aquele que se basta em sua autoconstituição. Alegoria é narrativa verbal ou visual carregada de um conceito, é a expressão de algo outro. Nesse, sentido, um desenho não se desenharia senão como o que, sendo ele mesmo, é ao mesmo tempo o enunciado de um outro. Do objeto desenhado, de um sujeito desenhante, de um espectador desejante. E, mesmo se pensarmos no exemplo de Escher- na imagem da mão que , ao desenhar o desenho, desenha a si mesma-, podemos dizer que é o desenho que, ao desenhar, traça sua própria alegoria. Quando na Poética aristotélica a mimese-que os latinos traduziram por imitatio e que traduzimos infelizmente por "imitação"-é caracterizada como "imitação de uma ação", entendo que é muito mais a repetição, o ato de refazer a ação, o que está em jogo. Barthes, em suas aulas sobre A preparação do romance, afirma que escrever é desejar escrever, mas também que é escrever é reescrever. Acho que podemos adaptar também esta ideia à questão do desenho. Desejar desenhar, mas também redesenhar, ou desenhar mais uma vez. Porque desejar é desejar mais uma vez. Desenhar mais uma vez.

TIBURI e CHUÍ. Diálogo e desenho, 2011.

RESUMO

O processo de humanização, sob a luz da Teoria Histórico-Cultural, acontece por meio das relações culturais e sociais que o ser humano mantém com o meio em está inserido. Nessa proposição, a criança, no período pré-escolar, dos três aos seis anos, potencializa seu desenvolvimento psíquico superior - memória voluntária, imaginação, cálculo, inteligência, personalidade e linguagens - quando realiza as ações próprias da atividade principal de sua idade, que é o jogo simbólico ou brincadeira de papéis sociais, paralelamente às atividades produtivas. O desenho, elemento norteador deste estudo, é uma das atividades produtivas importantes para a inserção da criança na cultura escrita com função social. Nossa hipótese é que, ao se garantirem aos pré-escolares momentos de expressão pelo desenho, permitir-se-á uma apropriação, pelos sujeitos, da cultura escrita em sua dimensão discursiva e significativa no contexto sócio-cultural. O desenho, em suas imagens e traçados, funciona como meio de dizer, ofertado nas situações de dialogia, pela mediação do professor. Nosso objetivo geral é evidenciar o papel da mediação do desenho no processo de inserção das crianças pré-escolares na cultura escrita, considerando a linguagem escrita em sua perspectiva discursiva por crianças pré-escolares. Especificamente este trabalho objetiva compreender a importância do professor-mediador no processo de transição da apropriação do desenho à linguagem escrita; acompanhar, observar e avaliar os momentos de produção com desenhos das crianças na educação infantil nos anos de 2005 a 2008; e analisar a trajetória de crianças pré-escolares dos três aos seis anos, dos desenhos à produção escrita. Para tanto, estudamos os períodos que antecedem a escrita, e que configuram a pré-história dessa linguagem com apoio da Teoria Histórico-Cultural. Tal estudo possibilita maior compreensão da escrita como um sistema cultural complexo. A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I.) de uma cidade do interior do estado de São Paulo, que mantinha turmas de maternal (três anos), Jardim I (quatro anos), Jardim II (cinco anos) e Pré (seis anos). Foram escolhidos quatro sujeitos, alunos dessa pré-escola. O período de geração de dados foi de 2005 a 2008. Para a geração de dados, optamos pela observação registrada em caderno pessoal, análise documental dos cadernos das crianças, filmagem das tarefas, e fotografias dos momentos com os desenhos. As unidades selecionadas para a compreensão dos fatores expostos foram: mediação do Outro - o professor-, pelo desenho e pelos gêneros orais e escritos; e mediação do signo, pelo simbolismo no desenho. Os resultados revelam que o desenho contribui para a criança recordar conteúdos pelas imagens expressas, expressar momentos de enunciação nos traçados desenhados, e, revelam, principalmente, que nessas situações o pré-escolar vivencia momentos de autoria e subjetividade, comunicando-se e interagindo com o outro, situações dialógicas que, posteriormente, serão ocupadas pela escrita.

Palavras-chave: Educação Infantil, Desenho, Cultura Escrita, Aprendizagem e Desenvolvimento, Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The process of humanization, in light of historical-cultural theory, takes place in the cultural and social relations that human beings have with the environment they are inserted. In this proposition, children in the preschool period from three to six years, their mental development enhances upper-voluntary memory, imagination, calculation, intelligence, personality and language, when performing actions pertaining the main activity of the age, that is the symbolic play social roles, in addition to productive activities. The drawing, guiding element this study is one of the important productive activities for the inclusion of children in literacy with social function. Our hypothesis is that, if they guarantee the pre-school moments of expression thru the design, will allow an appropriation by the subjects of literacy in its discursive dimension and significant socio-cultural context. The drawing, in its images and traces, works as a way to say, offered in situations of dialogue, mediated by the teacher. Our overall objective is to highlight the role of mediation of the design in the process of inclusion of preschool children in literacy, considering the written language in its discursive perspective by preschool children. This work aims to understand the importance of the mediating teacher in the transition of ownership of the design to the written language, to monitor, observe and evaluate the moments of production with drawing of the children in early childhood education in the years 2005 to 2008, and analyze the trajectory of preschool children from three to six years, the production drawings of writing. To this end, we studied the periods prior to writing, that shape the prehistory of this language with support from Historical-Cultural Theory. Such study provides greater understanding of writing as a complex cultural system. The survey was conducted in a Municipal School of Early Childhood Education (E.M.E.I) of a city in the state of São Paulo, which maintained nursery classes (three years), Garden I (four years), Garden II (five years) and Pre (six years). Four subjects were chosen, students in this preschool. The period of data acquisition was from 2005 to 2008. For the gathering of data, we opted for the observation recording it in personal notebook the documentary analysis of the children notebooks, recording the tasks, and photographs of the moments with the drawings. The units selected for the understanding of the factors described were: mediation of the Other - the teacher, the design and the oral and written genres, and mediation of the sign, the symbolism in the drawing. The results show that the design helps the child to recall the contents through images expressed, express moments of enunciation in the tracings drawn, and reveal, especially in such situations the pre-school experience moments of authorship and subjectivity, communicating and interacting with another, dialogic situations that will later be filled by the writing.

Keywords: Children Education, Drawing, Written Culture, Learning and Development, Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ação e pesquisa: processo anterior ao desenho como representação.	115
Figura 2	Ação e pesquisa em suporte bidimensional-maio de 2008.	116
Figura 3	O boneco confeccionado pelo grupo- maio de 2008.	1117
Figura 4	O desenho de S1 após a confecção dos bonecos figurativos- maio de 2008.	117
Figura 5	S1 em tarefa livre: rabiscos e garatujas - março de 2005.	119
Figura 6	Figuração de S1- maio de 2005.	120
Figura 7	Conhecimento figurativo de S1-novembro de 2005.	121
Figura 8	A figuração de S1-fevereiro de 2006.	121
Figura 9	Figuração humana de S1 no final de 2006-dezembro de 2006.	122
Figura 10	Figura 10 - A figuração humana de S1 no início de 2007.	123
Figura 11	Figura 11 - Figuração de S1- novembro de 2007.	123
Figura 12	As representações das imagens de S1 em 2008.	125
Figura 13	S1 representa os objetos de forma mais verossímil-novembro de 2008	126
Figura 14	As garatujas de S2-fevereiro de 2005.	127
Figura 15	Figuração humana de S2 – maio de 2005.	128
Figura 16	Figura humana nos desenhos de S2- junho de 2006.	129
Figura 17	.Figuração de S2 – março de 2007.	129
Figura 18	A figuração de S2- novembro de 2007.	130
Figura 19	Representação da figuração humana em S2 (1)- novembro de 2008.	131

Figura 20	Representação de S2- (2) novembro de 2008.	132
Figura 21	Desenho de S3 sobre a figuração humana - fevereiro de 2006.	133
Figura 22	Modelo estereotipado vivenciado por S3 no lar- ano de 2007.	134
Figura 23	A figura humana de S3 após as experiências com desenho no lar - ano de 2007.	135
Figura 24	S3 desenha a figuração humana com detalhes mais próximos do real- agosto de 2008.	137
Figura 25	Figuração de S4- fevereiro de 2008.	138
Figura 26	S4 se apropria da figuração após as intervenções- março de 2008.	139
Figura 27	A figuração de S4-março de 2008.	139
Figura 28	S4 adquire a figuração humana com a mediação – maio de 2008.	140
Figura 29	As tentativas de S4 para elaboração dos desenhos – junho de 2008.	141
Figura 30	S4 em interlocução pelos desenhos. <i>A criança que gosta de brincar</i> - junho de 2008.	142
Figura 31	S4 apresenta movimento e linguagem simbólica nos desenhos-junho de 2008.	143
Figura 32	S4 apresenta maior elaboração nos desenhos-junho de 2008.	144
Figura 33	- Gênero escrito produzido por S1-novembro de 2008.	148
Figura 34	Gênero escrito produzido por S2-convite-setembro de 2008.	149
Figura 35	Gênero escrito produzido por S3 em um livro com imagens sem escrita - setembro de 2008.	151
Figura 36	Gênero escrito produzido por S4 outubro de 2008.	152
Figura 37	O hotel - em destaque desenho de pranchas-S1 e o signo-set. de 2008.	155
Figura 38	A praia rústica- em destaque a máquina que faz onda-S2 e o signo-setembro de 2008.	157
Figura 39	Desenho de S3 em recipiente de coleta laboratorial-agosto de 2008.	159
Figura 40	S4 e o signo-a narrativa grega: “ <i>caixa de Pandora</i> ”-agosto de 2008	160
Figura 41	Página 3 da história “ <i>turma da casa</i> ” de S1-outubro de 2008.	163
Figura 42	História dos <i>Pokémons</i> de S1-novembro de 2008.	165

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Formação dos professores da Unidade escolar pesquisada.....	101
QUADRO 2 - Horário das atividades do maternal-2005.....	104
QUADRO 3 - Horário das atividades desenvolvidas no pré-crianças de 6 anos-ano de 2008	110

ANEXOS

Anexo A - Mandala de Rhoda Kellog sobre a figuração humana.....	186
Anexo B- Estudos de Rhoda Kellog sobre a arte infantil.....	187
Anexo C- Estudos de Rhoda Kellog sobre a figuração humana.....	188
Anexo D-. Termo de consentimento livre e esclarecido de sujeitos participantes.....	189
Anexo E- Era uma vez um menino-Helen Buckley.....	191
Anexo F- Tarefas nos cadernos de artes e folhas avulsas ano 2006, 2007 e 2008.....	193

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
 CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	
1.1 O desenvolvimento humano.	28
1.2 A categoria da mediação no desenvolvimento humano e as zonas de desenvolvimento	32
1.3 A categoria da Atividade	37
1.4 A gênese das funções psíquicas superiores	39
1.5 A periodização histórico-cultural e a atividade principal do sujeito	41
1.6 O meio cultural (relações sociais)	47
 CAPÍTULO 2 A APROPRIAÇÃO E A OBJETIVAÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR	
2.1 A escrita para a Teoria Histórico-Cultural	52
2.2 O objetivo do ensino da linguagem escrita como ponto de partida	53
2.3 A concepção de linguagem para Mikhail Bakhtin	55
2.4 A escrita como instrumento cultural complexo	57
2.5 O início da representação simbólica	59
2.6 A pré-história da linguagem escrita	61
2.7 A mediação do desenho na apropriação da escrita	63
 CAPÍTULO 3 A IDADE PRÉ-ESCOLAR E O DESENHO	
3.1 A idade pré-escolar	69
3.2 A formação dos conceitos na idade pré-escolar	71
3.3 Desenho: perspectivas teóricas	76
3.4 O Desenho como atividade produtiva na infância	79
3.5 Garatujar, garatujar para depois desenhar	81
3.5.1 O desenho e a percepção ortoscópica e eidética dos objetos	84
3.5.2 O desenho e sua relação com os signos, com a criação e com a imaginação	86

CAPÍTULO 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1	O percurso da pesquisa	93
4.2	Metodologia da pesquisa	96
4.2.1	A observação científica assistemática e sistemática	98
4.2.2	Fotografia e filmagem	99
4.2.3	Análise documental	100
4.3	A realidade escolar	100
4.4	Sujeitos da pesquisa	101

CAPÍTULO 5 ANÁLISE DE DADOS

5.1	Dados gerados de 2005 a 2008	103
5.1.1	Ano de 2005	103
5.1.2	Ano de 2006	106
5.1.3	Ano de 2007	108
5.1.4	Ano de 2008	109
5.2	Discussão dos dados nos sujeitos: S1, S2, S3, S4	112
5.2.1	Categoria mediação do professor com desenhos	113
5.2.1.1	Sujeito S1 na categoria mediação do professor com desenhos	118
5.2.1.2	Sujeito S2 na categoria mediação do professor com desenhos	126
5.2.1.3	Sujeito S3 na categoria mediação do professor com desenhos	132
5.2.1.4	Sujeito S4 na categoria mediação do professor com desenhos	138
5.2.2	Categoria mediação do professor com os gêneros orais e escritos	145
5.2.3	Categoria mediação do signo pelo simbolismo do desenho	153

CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
-----------------------------	------------

REFERÊNCIAS	175
--------------------	------------

ANEXOS	186
---------------	------------

INTRODUÇÃO

A educação infantil, muitas vezes, é considerada como um período propedêutico, ou seja, introdutório ou preliminar para o ensino fundamental; outras vezes, restringe-se a cuidar, incluindo ações relacionadas à alimentação, higiene e segurança, sem preocupação com o desenvolvimento intelectual na infância.

Todavia, a presente pesquisa defende a educação infantil como um período específico do desenvolvimento humano, não sendo, portanto, preparatória para o ensino fundamental. Isso não significa que, na idade pré-escolar, a criança não aprenda conteúdos que lhe serão úteis nas idades subsequentes, apenas denota que a fase anterior ao ensino fundamental tem importância em si mesma, fazendo progredir a linguagem, o raciocínio lógico, a memória, a socialização, a consciência, o pensamento, a motricidade. Além disso, entendemos que tal fase inclui o cuidar, que também é educar, na medida em que possibilita a apreensão, pela criança, de ações externas a partir da presença do mediador. Tudo isso diz respeito à ação de educar, possibilitando o desenvolvimento das qualidades psíquicas superiores, no pré-escolar, dos três aos seis anos¹.

Nesse período da infância, a criança inicia a apropriação do mundo objetivo pela atividade no meio em que vive, tornando-se um sujeito cultural, que vai, ao longo de sua história de vida, desenvolvendo seu psiquismo em vários aspectos, tais como personalidade, conduta, atenção e memória voluntárias, imaginação, linguagem verbal e escrita, cálculo. Todos esses aspectos compõem, segundo a Teoria Histórico-Cultural, as funções psíquicas superiores, aquelas que o sujeito desenvolve nas relações históricas e sociais, isto é, as que não são dadas geneticamente.

Buscando a compreensão de como se dá a apropriação das funções psíquicas superiores na infância, alicerçamos nosso trabalho na Teoria Histórico-Cultural, que concebe o desenvolvimento humano como produto das relações sócio-culturais, diferentemente da concepção inatista, segundo a qual o homem nasce com as qualidades de sua espécie

¹ Atualmente, as crianças de seis anos estão inseridas no primeiro ano da educação fundamental básica, mas, neste estudo, elas fazem parte da idade pré-escolar, já que, no momento da geração dos dados da pesquisa, essas crianças participavam da pré-escola.

geneticamente herdadas e da concepção maturacionista, segundo a qual ele as adquire conforme atinge a maturação biológica.

Focalizamos esta pesquisa em uma das funções psíquicas superiores: a linguagem escrita, propondo-nos à compreensão do processo de inserção da criança na cultura escrita.

Pensando na apropriação dessa função psíquica, vimos que, historicamente, o modo como se ensina a criança a ler e escrever tem sido objeto de debates. Já nos primórdios do século XX, Vygotski² (2000) denunciava: “[...] Até agora, o ensino da escrita é proposto em um sentido prático restrito. À criança se lhe ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, porém não se lhe ensina a linguagem escrita [...]” (p. 183, tradução nossa). Ainda hoje, quase um século depois, essa prática está presente em nossas escolas não só de ensino fundamental, mas também da educação infantil. Por meio dela, a prática pedagógica procura desenvolver as habilidades de leitura e escrita com treinamentos, sem considerar a atividade principal da criança pré-escolar (e, agora, das crianças do primeiro ano do ensino fundamental) — o brincar —, caracterizando-se o ensino da linguagem escrita como um processo em que as crianças desenvolvem ações repetitivas, de cópias de letras, sílabas e palavras isoladas de seu contexto de uso, que dão a conhecer o código de representação da escrita, sem, no entanto, possibilitar o conhecimento da linguagem como meio de interação com o outro.

Luria (2006) afirma que o ensino da leitura e da escrita se realiza como função culturalmente mediada, pois a criança só será capaz de ler e escrever após desenvolver relações com as pessoas e os objetos ao seu redor, objetos esses que têm significados funcionais e um papel instrumental na vida cotidiana da criança, uma função semiótica. A função semiótica dos objetos possibilita que a criança represente objetos ou situações que estão fora de seu campo visual, por meio de imagens mentais, dos desenhos ou jogo de papéis sociais.

Quando a atividade representacional simbólica é iniciada, a criança se prepara para a aquisição da leitura e da escrita. Para Vygotski (2000), a história inicial desse desenvolvimento tem suas origens muito antes de a criança escrever as primeiras letras. Isso ocorre nos primeiros anos pré-escolares. O desenvolvimento gráfico começa com o ato de desenhar, com o gesto figurativo, indo do rabisco à garatuja, do círculo primordial à figuração.

² Há uma variação da grafia do nome Vygotski nas diferentes bibliografias utilizadas: Vygotskii, Vygotski, Vygotsky, Vygotski. Optamos por seguir uma única grafia, **VYGOTSKI**, apresentada nas Obras Escogidas, mantendo, apenas em caso de citação literal que faça menção ao nome do autor, a grafia original utilizada.

O desenho é, de acordo com Vygotski (2000, p. 191), uma peculiar linguagem infantil, recebendo grande influência da linguagem verbal nessa etapa da vida da criança. A fala é um simbolismo de primeira ordem, por representar diretamente a realidade. Quando a criança, ao desenhar, mostra que seus traços representam uma ideia, utiliza a linguagem visual para recordar a verbal. O desenho configura-se, assim, como simbolismo de primeira ordem. A próxima etapa, para Vygotski (2000), consiste em utilizar os signos da escrita para representar os signos verbais, caracterizando-se a escrita como representação de segunda ordem. Para a criança realizar esta descoberta, deve compreender que, além de desenhar coisas, pode desenhar palavras. A linguagem escrita, quando já devidamente apropriada pela criança, passa a configurar, como o desenho, um meio para representar a realidade, voltando a ocupar um lugar de simbolismo de primeira ordem.

O desenho tem, ainda, outro aliado na representação simbólica, que é o jogo ou brincadeira de papéis sociais³. Para Vygotski (2000), o jogo é um tipo de atividade de representação em que alguns objetos recordam outros, substituindo-os e transformando-se em seus signos. O jogo assume uma função simbólica que antecede a escrita. A criança se apropria do mundo concreto por meio da reprodução das ações dos adultos, operando, segundo Facci (2006), com os objetos que são utilizados por eles, imitando suas ações, e, com isso, adquirindo consciência do mundo objetivo por meio deles, na brincadeira.

Pensando nesses dois fatores que contribuem para a representação simbólica nos pré-escolares, o professor, no âmbito escolar, realiza a função de mediador, aquele que apresenta o objeto cultural à criança, papel esse que poderá ser exercido, também, pelo colega mais experiente que a criança, ou seja, por outra criança que se encontre em um nível mais avançado de desenvolvimento. Os instrumentos e os signos presentes nesse processo são, também, potentes mediadores de desenvolvimento da criança.

Nessa relação entre desenvolvimento e aprendizagem, o processo de mediação torna-se compreensível quando admitimos a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que diz respeito àquilo que a criança realiza sozinha, sem a colaboração direta de alguém mais experiente de sua cultura, e a zona de desenvolvimento

³ A palavra “jogo”, na psicologia infantil, refere-se a fenômenos distintos que assinalam diferenças teóricas. Nessa pesquisa, “jogo” é atividade de representação de papéis sociais, na idade pré-escolar. Em Piaget (1946) encontra-se a expressão “jogo simbólico”, Elkonin (1987) utiliza “jogo de regras” e (2009) “jogo protagonizado”, Vygotski (2000) “jogos infantis”, Mukhina (1996) “jogo dramático” e Martins (2007) jogos ou “brincadeiras de papéis sociais”. Opta-se por esse último, por tal terminologia demonstrar o significado dessa atividade infantil para a presente pesquisa.

proximal (ZDP), referente àquilo que a criança realiza mediante a colaboração de alguém culturalmente mais experiente. Pode-se daí deduzir que o bom ensino é aquele que incide nesta zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1994; VYGOTSKI, 1991, 2000; VIGOTSKI, 2001).

Diante do exposto, apontamos o seguinte problema de pesquisa: qual a contribuição do desenho para a inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita, focalizando sua dimensão discursiva?

Nossa hipótese é a de que, ao se garantirem aos pré-escolares, pela mediação do professor, momentos de expressão pelas atividades produtivas, com foco no desenho e no trabalho com os gêneros textuais, permitir-se-á a eles uma apropriação da cultura escrita em sua dimensão discursiva.

A prática pedagógica que se desenvolve em escolas de educação infantil, como apontamos anteriormente, nem sempre considera a escrita como um sistema cultural complexo. Isso torna relevante o conhecimento do período designado como pré-história da linguagem escrita, durante o período pré-escolar, pela mediação do desenho, na perspectiva discursiva, em situações de enunciação que permitam o uso dos diferentes gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), sem a prática de tarefas que tenham como objetivo a escolarização precoce na infância.

Essa busca pelo ensino da língua, alicerçada em seu uso social, contribui para a desvelar a realidade do sujeito que aprende. Para Bakhtin (2003), a língua integra a vida por meio de enunciados concretos; no interior desses, a palavra não é uma unidade neutra, tem um aspecto dialético e dialógico, não é uma forma abstrata da língua à espera de um falante para descrevê-la de forma descontextualizada (BAKHTIN, 1992). Assim considerada, a palavra é discurso, é história, é ideologia, é luta social. Por isso, o ensino da língua materna deve considerar a interlocução do falante com o ouvinte, bem como o seu contexto de uso.

A partir do momento em que as crianças se lançam à realização de registros gráficos, tem início um processo de aquisição da escrita em seu uso social. Na tentativa de dar significados ao desejo de dizer, elas fazem seus registros nos papéis. Surgem, nessas tarefas, o pensar sobre a ação da escrita e o uso da língua como uma forma de manifestação do pensamento. Nessa fase, a representação simbólica é permeada por repertórios vivenciados em sua diversidade de gêneros orais e escritos. As crianças desejam escrever para dizer coisas às pessoas pelo desenho.

A produção gráfica inicial, momento em que o desenho remete a um significado, carrega, em suas marcas individuais, uma intenção de dialogia, sendo também a voz social.

Nessa ação, a criança associa o desenho à recordação de um conteúdo, o que denota o início da representação simbólica, que permeará a futura aquisição da linguagem escrita.

Os estudos feitos por Bahktin (1992, 2003) em relação ao uso social da linguagem escrita e perspectivas teóricas sobre o assunto, evidenciam que a prática pedagógica que caracteriza o trabalho pré-escolar e o do primeiro ano do ensino fundamental na área da aprendizagem da escrita ainda se limita, via de regra, ao seu aspecto técnico e mecânico.

Tal fato tem marcado nossa busca por uma prática diferente, que se expressa em nossa trajetória, iniciada em 2005, quando realizamos um estudo sobre a importância do desenho na infância, como resultado de uma pesquisa de conclusão no curso de Pedagogia da Universidade do Sagrado Coração, cujo objetivo era conhecer a linguagem infantil pelos desenhos. A pesquisa, naquela época, fundamentava-se teoricamente em referenciais do desenho, vinculado à área de artes, na qual muitos classificam o desenho como período ou fase de desenvolvimento que segue critério biológico de maturação orientado pela espontaneidade.

Por essa base teórica, entende-se que a maioria das crianças passa pelas mesmas fases em determinadas faixas de idade. Dentre alguns estudiosos que defendem o desenho como expressão ou elemento que compõe a área das artes-plásticas podemos citar: Ana Angélica Albano Moreira (1993), Analice Dutra Pillar (1996), Arno Stern (1961, 1962), Florence de Méredieu (1974), Herbert Read,(2001), Georges Luquet (1969), Rhoda Kellogg (1985), Rudolf Arnheim (1980), Victor Lowenfeld e W. Lambert Brittain (1977).

Nessa concepção, o desenho é considerado como processo individual. O contexto sócio-cultural é mencionado sem grande importância ou interferência no percurso do desenvolvimento humano. A influência do meio cultural, sob forma de intervenção dos adultos, é vista como interferência na evolução natural da imaginação.

Com esse foco inicial, no ano de 2005, investigávamos o desenho na infância e defendíamos a importância dessa linguagem visual e plástica, na idade pré-escolar. Observávamos a ausência desse momento de expressão nas práticas escolares das escolas infantis, espaço ideal para o desenho, que motiva a construção da autoria⁴ e da subjetividade na infância.

Nessa proposta em trabalhar com o desenho como forma de expressão, que constitui a autoria e a subjetividade humana, a pesquisa se reestrutura: da perspectiva plástica e estética da criação artística, ela adquire uma visão mais ampla. Além do desenvolvimento da

⁴ Autoria é aqui entendida como uma forma própria de objetivação do sujeito, a partir das apropriações já realizadas por ele em sua atividade com o outro e com o conteúdo cultural próprio dessa atividade.

imaginação criadora, apresenta-se uma nova necessidade: demonstrar que essa linguagem, a do desenho, faz parte do desenvolvimento humano e das formas mais complexas da linguagem que sustentam a aquisição da futura escrita.

Porém, existe um fato concreto: para que a criança desenvolva suas capacidades relativas ao desenho e depois à escrita, é preciso que ela se encontre imersa em um ambiente no qual o lápis e o papel sejam parte do seu repertório culturalmente disponibilizado e façam parte do uso efetivo dos membros mais experientes do seu meio social (JAPIASSU, 2004).

Para Japiassu (2004), esses objetos e seus significados culturais convidam explicitamente a pessoa a usá-los de um modo muito preciso. O seu significado cultural só pode ser efetivamente apropriado pela participação guiada e intencional do sujeito em seu meio social, nas vivências com os seus pares e pessoas mais experientes.

Buscando compreender o ensino do desenho em uma perspectiva que ultrapasse os limites impostos pela visão biológica do desenvolvimento, ressaltamos a importância das relações histórico-sociais do sujeito. Para Vygotski (2000), a criança, ao nascer, possui os processos psicológicos elementares, presentes nas sensações, percepções imediatas, emoções primitivas, reações automáticas, ações reflexas. Tais funções psíquicas elementares são de origem biológica e não garantem sozinhas o desenvolvimento humano, já que o homem é um ser histórico que participa do mundo e age diante das circunstâncias sociais.

Esses planos diferentes, o biológico e o social, interagem, se cruzam e se fundem provocando o desenvolvimento de neoformações (BOZHÓVICH, 1987), que constituem, então, as funções psíquicas superiores que incluem a atenção e memória voluntárias, desenvolvimento lógico, diversas linguagens, entre outras.

Para a compreensão do desenho como um elemento mediador da inserção da criança na cultura escrita, optamos, neste trabalho, pela interpretação dos dados à luz do referencial da Teoria Histórico-Cultural, uma teoria que considera os pressupostos da lógica dialética, que, conforme Martins (2006), procura não excluir os opostos, mas superá-los, conforme o princípio da *identidade dos contrários*, que se opõe aos princípios de identidade e exclusão que caracterizam a lógica formal (MARTINS, 2006, p. 9). Assim, o objetivo e o subjetivo, o externo e o interno, o individual e o social, o qualitativo e o quantitativo, etc. são exemplos de opostos que dialeticamente se manifestam na constituição do ser que se desenvolve na relação com as condições materiais próprias do meio sócio-histórico-cultural em que vive.

Optar pela Teoria Histórico-Cultural e alterar o foco dos estudos tornaram-se ações possíveis graças ao contato com essa teoria no programa de pós-graduação na Universidade Paulista (UNESP) em Marília, no ano de 2007, participando como aluna especial, na

disciplina Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil, que defende o ensino como processo intencional voltado para o máximo desenvolvimento humano e não natural e espontâneo.

Além do caráter social e cultural do ensino do desenho, pela perspectiva histórico-cultural, o desenho é uma forma de representação própria do momento que antecede a aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, do momento de sua pré-história.

Seria totalmente injusto pensar que todas as possibilidades criadoras das crianças se limitam exclusivamente às artes. Lamentavelmente, a educação tradicional, que tem mantido as crianças alijadas do trabalho, fez com que elas manifestassem e fomentassem sua capacidade criadora preferencialmente na esfera artística. (VIGOTSKI, 2009, p. 120)

Nessa perspectiva, o desenho é defendido como um conhecimento humano advindo das relações sociais e culturais, sendo a base biológica dos indivíduos insuficiente para o seu desenvolvimento. Assim, o foco do ensino passa de espontâneo a intencional, das artes para a escrita, do desenvolvimento que gera a aprendizagem, para a aprendizagem que move o desenvolvimento, denunciando o fato de que a criança é influenciada por seu meio cultural e aprende pela mediação de pessoas mais experientes.

Para o encaminhamento da análise dos dados gerados durante a pesquisa que realizamos, esse enfoque teórico é de fundamental importância, já que, segundo Silva,

Nesta ótica, as relações interpessoais, que são a base do desenvolvimento, têm que fundamentar também a análise da atividade gráfica. E é justamente nas formulações gerais de Vygotsky para uma teoria histórico-cultural que podemos encontrar novos elementos para a superação das concepções sobre desenho até hoje predominantes. Vygotsky (1988) argumenta a favor de um funcionamento psicológico histórico-cultural: as chamadas funções psicológicas superiores são construídas no seio das relações entre os homens. Há uma interação contínua entre as condições sociais, que estão em constante mudança, e a base biológica do homem. Com o uso de signos, ocorrem transformações qualitativas nos processos psíquicos, pois o acesso do sujeito ao mundo é mediado pelas ferramentas (instrumentos) e pelos sistemas simbólicos de que ele dispõe. Esses sistemas são criações humanas e, ao longo do desenvolvimento, funcionam inicialmente no nível intersíquico, sendo depois internalizados e passando a ocorrer intrapsiquicamente. A perspectiva histórico-cultural possibilita, concomitantemente, uma crítica e a superação das concepções maturacionistas a respeito do grafismo, porque permite ver o desenho como signo empregado pelo homem e constituído a partir das interações sociais. Afinal, será que uma criança que não tivesse qualquer contato com seres humanos chegaria a desenhar, ou desenharia da mesma forma que uma criança civilizada? (SILVA, 1998, s.p.).

Segundo Leontiev (1978), o homem nasce com uma estrutura biológica essencial, mas não será essa condição suficiente para se tornar humanizado. Para se tornar humano, precisa

aprender com os outros sujeitos a sê-lo. Esse processo humanizador é resultado de um momento histórico, objetivado pelas atividades do sujeito em seu contato social com a cultura a que tem acesso.

A esse respeito escreve o autor:

Cada indivíduo aprende a ser um Homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Perante tal constatação, como se poderia ensinar a escrita como simples pronúnciação, aprendizagem artificial e mecânica de traçar letras? O ensino da escrita, nesse pressuposto teórico, é resultado de um longo desenvolvimento das capacidades superiores do comportamento infantil. Classificar tal processo como puramente evolutivo ou originário de formas acumulativas e graduais, sem nexo de continuidade, negaria seu caráter histórico.

O interesse em pesquisar o desenho com base no desenvolvimento psíquico superior como elemento norteador para a aquisição da linguagem escrita vai além da consideração de fatores como a imaginação e a criatividade. Não se deseja, com isso, descartar essas funções, mas focalizá-las como elementos que estão presentes na atividade do desenho visto como uma fonte de desenvolvimento para a aquisição da escrita.

De acordo com Vygotski (2000), há linguagens que aparecem como um nexo intermediário, formas de dizer a linguagem verbal de outra maneira. Tais linguagens remetem aos signos que simbolizam os objetos ou instrumentos culturais em suas relações.

Considerando tudo isso, o presente estudo tem como objetivo geral evidenciar o papel da mediação do desenho no processo de inserção das crianças pré-escolares na cultura escrita, considerando a linguagem em sua perspectiva discursiva. Objetiva, especificamente, compreender a importância do professor–mediador no processo de transição da apropriação do desenho à linguagem escrita; acompanhar, observar e avaliar os momentos de produção com desenhos das crianças na educação infantil nos anos de 2005 a 2008; e analisar a trajetória de crianças pré-escolares de três a seis anos dos desenhos à produção escrita.

Na discussão do problema, serão utilizados, primordialmente, os seguintes autores: Bozhóvich (1987), Duarte (1993, 2004), Elkonin (1987), Facci (2004), Mukhina (1996), Leontiev (1978, 1981, 2006), Luria (2006), Mello (2006), Zaporozhets (1987), Vygotski (1991, 1993, 1996, 2000) Vigotski (2001, 2007, 2009), buscamos compreender como ocorre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita segundo a Teoria Histórico-Cultural. A

pesquisa põe em relevo a importância da educação infantil para a formação das funções psíquicas superiores, com ênfase na linguagem escrita.

Para comprovarmos a hipótese já declarada anteriormente, procuramos acompanhar o desenvolvimento da linguagem escrita em quatro crianças pré-escolares na faixa dos três aos seis anos de idade.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I.) de uma cidade do interior do estado de São Paulo, a qual mantinha turmas de maternal (três anos), Jardim I (quatro anos), Jardim II (cinco anos) e Pré (seis anos). O período da observação para a produção de dados foi de 2005 a 2008.

Para a constituição do *corpus* desta pesquisa, selecionamos quatro sujeitos que frequentaram, no período da tarde, a referida escola.

Os dois primeiros sujeitos, uma criança do sexo feminino e outra do sexo masculino, participaram da educação infantil desde o maternal, iniciado em 2005, aos três anos, até o pré, em 2008, aos seis anos. Atuamos como professora deles no primeiro e no último ano. Nos outros dois anos, 2006 e 2007, as professoras dos dois sujeitos foram outras que compõem o quadro da escola.

O terceiro sujeito, do sexo feminino ingressou na escola no ano de 2006, um ano após o início da coleta, na turma de jardim I, com a idade de quatro anos. Foi selecionada para participar da pesquisa no ano de 2008 pelo grande interesse em escrever e por produzir um grande número de histórias de sua autoria, na fase final da coleta. A família da criança guardou todos os papéis, anteriores a 2008, no qual fazia seus registros, e todo esse material foi cedido para análise documental.

O quarto sujeito, uma criança do sexo masculino, ingressou na escola em 2008, em decorrência de uma transferência de outra unidade escolar, também pública, vindo a compor o grupo selecionado para a pesquisa. Era uma criança com pouco contato com o universo da escrita na unidade que frequentava (desenhava de forma primitiva e não reconhecia o seu nome). Foi selecionado por não ter os conteúdos já desenvolvidos nos outros participantes.

No ano de 2006, pela atribuição de classes, outra professora assumiu a turma, mas sem a intenção de conhecer e de continuar o trabalho iniciado no ano anterior com foco no desenho como autoria.

Em 2007, uma nova professora foi designada para exercer a docência na classe que me fora atribuída em 2005. O grupo iniciado para a realização da pesquisa foi sendo modificado pelas mudanças e transferências de escola.

Em 2008, retomamos o grupo original como docente. A turma era nomeada como Pré. Nesse período estávamos em contato com a Teoria Histórico-Cultural e cursávamos as disciplinas como aluna ouvinte no programa de Pós-Graduação em Educação na linha “abordagens pedagógicas no ensino de linguagens.”

Para descrever o percurso do ensino da linguagem escrita com os quatro sujeitos selecionados para esta pesquisa, dos três anos aos seis anos, realizamos a coleta de material ao longo do período de 2005 a 2008. Para a geração dos dados de 2005 e 2008, anos em que exercemos a atividade de docência, optamos pela observação registrada em caderno pessoal, análise documental dos cadernos das crianças, filmagem das tarefas, fotografias dos momentos com os desenhos. Quanto aos anos de 2006 e 2007, nos deteremos à análise documental por meio dos registros das tarefas nos cadernos da escola, e registros do desenho feitos em casa e na pré-catequese. Nesse período, a docência foi exercida por outras professoras

Utilizaremos, para compreensão e explicação dos fenômenos do conhecimento, o entendimento da lógica dialética, ou seja, a análise de suas oposições e contradições, regidas por leis e analisadas por categorias. Nesse sentido, a análise caminha das representações primárias à descoberta das representações ontológicas do real. Nessa busca referenciamos Martins (2006), Kosik (2010), Kopnin (1978) e Oliveira (2005).

Para apresentação dos resultados de nossa pesquisa, dividimos este trabalho em cinco capítulos.

O primeiro capítulo explicita a compreensão dos referenciais teóricos que fundamentam o presente trabalho. Inclui os seguintes tópicos: o desenvolvimento humano, categoria da mediação no desenvolvimento humano e as zonas de desenvolvimento, a categoria da atividade, a gênese das funções psíquicas superiores, a periodização histórico-cultural, a atividade principal do sujeito e o meio cultural (relações sociais).

O segundo capítulo ressalta a contribuição de Bakhtin (1992, 2003), Luria (2006) e Vygotski (2000) para abordar a questão da inserção da criança no universo da linguagem escrita do ponto de vista histórico e discursivo, analisar a escrita como instrumento social complexo, explicitar a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança pré-escolar, por último, explorar a mediação do desenho na apropriação da escrita.

O terceiro capítulo focaliza a criança pré-escolar, a formação dos conceitos nesse período, o desenho na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, ele como atividade produtiva, garatujar para depois desenhar, o desenho e a percepção ortoscópica e eidética nas crianças e sua relação com os signos, com a criação e com a imaginação

O quarto capítulo diz respeito à metodologia do estudo, explicitando o percurso da pesquisa, opção metodológica, os procedimentos de geração de dados e a escolha das unidades para análise: mediação do professor com desenhos, mediação do professor com os gêneros orais e escritos, mediação do signo pelo simbolismo no desenho.

O quinto capítulo contém a análise dos dados. Em seguida, elaboramos a Conclusão da pesquisa e as Referências. Iniciaremos, portanto, no próximo capítulo, a fundamentação teórica dos conceitos que permeiam este estudo.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

1.1 O desenvolvimento humano

A Teoria Histórico-Cultural compreende o homem em suas relações com o meio em que vive. O ser humano se constitui como é no processo de educação e de vida em sociedade, considerando-se que a apropriação da cultura pelo homem acontece na relação com seus pares e gerações mais experientes, em determinadas condições materiais de vida, processo durante o qual se humaniza.

Essa perspectiva teórica tem como principal expoente Vygotski, que entende a natureza histórico-cultural do processo de desenvolvimento humano sob dois aspectos: as funções psíquicas superiores, especificamente humanas e de caráter mediatizado; e os processos intelectuais, que surgem na atividade social, nas relações dos sujeitos com o mundo exterior.

O primeiro aspecto, sobre as funções psíquicas especificamente humanas, descrito por Mello (2009a), diz respeito à apropriação da cultura e ao uso dos seus instrumentos. Para que isso aconteça, é necessário que alguém mais experiente atue como mediador da aprendizagem da criança no acesso à cultura. Sobre isso escreve Mello (2009a, p. 367) ancorada nos referenciais de Leontiev (1978, 1987): “as qualidades humanas cristalizadas nos objetos da cultura não estão dadas às novas gerações, mas apenas postas, em repouso, nesses objetos. Para avivá-las, é preciso que quem conhece[...] apresente-os para quem não sabe.”

Por outro lado, de acordo com o segundo aspecto, que diz respeito aos processos intelectuais originados nas atividades sociais, o desenvolvimento psíquico tipicamente humano acontece, primeiro, por meio de atividades coletivas e, em seguida, por meio da atividade interna do sujeito: “este princípio consiste no fato de que as funções psicológicas superiores se manifestam [...] como forma de cooperação com as outras pessoas e só depois é que se tornam funções individuais internas”(VYGOTSKY, 1994, p. 353). Entende-se com isso que antes da internalização das ações intrapsíquicas, estas são vividas de forma intersíquica, nas trocas e relações com parceiros.

A evolução, vista na perspectiva de uma *démarche* histórica⁵, se explica desde o princípio da história humana. O homem se transforma e realiza trocas de geração em geração com as pessoas mais experientes, fator esse necessário para a edificação do processo histórico. A transmissão da cultura às futuras gerações não se constitui pela herança biológica, mas sim por formas especificamente humanas, por meio dos processos intelectuais e materiais, envolvidos na atividade do sujeito sobre os objetos do conhecimento.

A atividade humana - o trabalho humano - é “uma atividade teleológica que rompe com os limites biológicos previstos pela *specie homo*, isto é, uma atividade realizada por um sujeito que transforma intencionalmente a natureza e a si mesmo, para além daquilo que foi previsto pela natureza”. (OLIVEIRA, 2006, p. 3, grifos no original).

Sobre a atividade humana, Leontiev (1978, p. 225) afirma:

Pela sua atividade, os homens se adaptam à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. [...] No decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). [...] Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes.

A presente pesquisa se apresenta como um exemplo dessas formas de objetivação derivadas da atividade humana que são, na verdade, fruto das experiências sócio-históricas que se cristalizam nos fenômenos do mundo exterior objetivo, isto é, se acumulam nos instrumentos produzidos pela atividade do homem. No caso específico deste estudo, a contribuição se dá no campo da apropriação da escrita pela criança pré-escolar, objeto desta pesquisa.

Para melhor compreensão esse objeto interessa-nos esclarecer o sentido da palavra “instrumento” e, em seguida, como a teoria entende a apropriação e objetivação desse conteúdo sócio-histórico.

A palavra “instrumento”, na Teoria Histórico-Cultural, deixa de significar apenas o sentido de objeto de forma material ou de forma externa, cujas propriedades mecânicas estão pré-definidas nele. Além desse sentido material, carrega sua forma de ação e sua maneira de operar socialmente. Portanto, a relação homem-instrumento traz a apropriação das formas elaboradas socialmente, que é um fenômeno do mundo exterior que acumula uma experiência

⁵ Leontiev (1978) designa o processo das adaptações humanas ao meio como *démarche*. A base do estudo da *démarche* histórica foi divulgada por Vygotsky em 1927.

histórica e objetivada. Aqui surgem dois importantes conceitos: o de apropriação e o de objetivação.

Para a explicação de tais fenômenos, partimos de uma citação de Leontiev (1978, p. 268):

[...] Mas em que é que consiste o próprio processo de apropriação deste mundo, que é ao mesmo tempo o processo de formação das faculdades específicas do homem? Devemos sublinhar que este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são produtos do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

O autor esclarece ainda:

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. [...] O instrumento é ao mesmo tempo um *objeto social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. O fato de este conteúdo, simultaneamente social e ideal, estar cristalizado nos instrumentos humanos, distingue-os dos “instrumentos” dos animais. [...] (LEONTIEV, 1978, p. 268, grifos do autor).

Isso nos remete à análise das diferenças entre a atividade humana e a animal. Com esse objetivo, Vygotski e colaboradores desenvolveram o conceito de ontogênese e filogênese das espécies. O desenvolvimento da ontogênese se concretiza à medida que o homem produz relações com o mundo externo, apropriando-se culturalmente dos objetos materiais e sociais pelo trabalho e demais atividades produtivas (LEONTIEV 1978; MUKHINA, 1996; ZAPORÓZHETS, 1987). Já o desenvolvimento da filogênese possui como característica a herança biológica do homem, que nasce com ela e se aprimora na evolução da espécie. As características filogenéticas são necessárias, mas insuficientes para o desenvolvimento sociocultural humano, que constitui a *ontogênese humana* construída pelo trabalho, como resultado da atividade do homem.

O trabalho é uma forma de abstração das transformações históricas e sociais. Essa forma de produção laboriosa, na sociedade capitalista, é revertida em salários. Nessa troca, o trabalho por salários é uma atividade de produção para satisfazer as necessidades do dia a dia que gera outras necessidades e outros instrumentos materiais historicamente construídos. Tal produção de instrumentos é uma atividade mediadora que diferencia o homem do animal, pois o homem, nessa relação de produção de bens materiais e instrumentos historicamente elaborados para sua subsistência, vive coletivamente e desenvolve um de seus instrumentos de

interação, a sua linguagem. A fala é, sem dúvida, é um instrumento especificamente humano (DUARTE, 2004).

Já em oposição, na *ontogênese animal*, está presente a satisfação das necessidades e adaptação ao meio para sobrevivência. “Na origem de uma atividade animal, ou seja, seu motivo real há sempre uma necessidade a ser satisfeita”. (DUARTE, 2004). Os animais embora façam atividades muito elaboradas: favo da abelha, casa do joão-de-barro, túneis das formigas, não alteram suas construções nas gerações futuras. A técnica permanece a mesma, não há aprimoramento.

Na relação humana, o processo de produção e reprodução da cultura das formas materiais e não materiais é designado como processo de *objetivação*, conforme nos relata Duarte:

Na linguagem de Marx, incorporada por Leontiev, esse processo é denominado “objetivação”. Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. [...] Um objeto cultural, seja ele um objeto material, como por exemplo um utensílio doméstico, seja ele um objeto não-material, como uma palavra, tem uma função social, tem um significado socialmente estabelecido, ou seja, deve ser empregado de uma determinada maneira. (DUARTE, 2004, p. 49).

Na objetivação, a atividade mental e física dos seres humanos é transportada para os instrumentos sociais. As faculdades dos seres humanos se tornam, depois do processo de objetivação, características corporificadas. Também pela objetivação há a reprodução da cultura, ou seja, por ela o homem entra em contato com os instrumentos sociais, e realiza a externalização do conhecimento, isto é, expressa de forma externa e objetiva a atividade humana (LEONTIEV, 1978).

Duarte (2004) apresenta o processo de objetivação da cultura humana como complemento e também como dialeticamente oposto ao conceito de apropriação.

A objetivação se efetiva com a *apropriação* da atividade. Segundo Duarte (2004, p. 50):

Uma das características da apropriação seria a de que se trata de um processo sempre ativo, isto é, o indivíduo precisa realizar uma atividade que “reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto”. [...] Outra característica do processo de apropriação é a de que, por meio dele, são reproduzidas nos indivíduos “as aptidões e funções humanas historicamente formadas”, ou seja, a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como ser humano. Para ser exato, devo acrescentar que também o processo de objetivação faz essa mediação, pois não há apropriação da cultura se não tiver ocorrido a objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social. [...] A terceira

característica do processo de apropriação [...] é a de que tal processo é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, sendo portanto, um processo de transmissão de experiência social, isto é, um processo educativo, no sentido lato do termo.

Enquanto a objetivação é demonstrada pela externalização do que foi aprendido, a apropriação refere-se à internalização dos conteúdos historicamente elaborados. Assim, o ensino é um processo que, dinamicamente, envolve: apropriação das objetivações e a objetivação das apropriações, evidenciando que a relação entre tais conceitos é interdependente e complementar. “Cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas”. (DUARTE, 1993, p. 39). O que é objetivado no passado será revertido em objeto de apropriações no presente.

Porém, para o procedimento ser experimentado e aprendido, existirá sempre um parceiro mais experiente - um mediador - que realiza a intervenção e apresenta as objetivações anteriores àquele que aprende, que, por sua vez, se apropria dos conteúdos e, conseqüentemente, gera mais objetivações, repetindo a dialética: apropriação e objetivação.

Os conceitos de apropriação e objetivação conduzem-nos a outros, como o da internalização, pelo qual resulta que os processos externos se transformam em processos intrapsíquicos, quer dizer passam para o plano mental, no nível da consciência, pela via da atividade do sujeito.

A apropriação e objetivação movimentam também o conceito de mediação, que é a ação da pessoa mais experiente (em nossa pesquisa, o professor), que agirá de forma intencional na zona de desenvolvimento proximal da criança para que ela se aproprie das diferentes linguagens humanas, dentre elas o desenho e a escrita.

Passamos, assim, para a compreensão do conceito de mediação no desenvolvimento humano.

1.2 A categoria da mediação no desenvolvimento humano e as zonas de desenvolvimento

Todas as funções psíquicas superiores humanas - pensamento, linguagem oral e escrita, percepção, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, cálculo, imaginação e controle da própria conduta - surgem nas interações sociais pela mediação de pessoas mais experientes e pelos conteúdos culturais, como os instrumentos e os signos (BEATÓN, 2005).

Como vimos, o processo de apropriação é produzido na atividade mediada socialmente, que, segundo Mello (1999), é possível pela *intervenção* de alguém que já se apropriou de instrumentos culturais. Tal processo será viabilizado por meio da educação e do ensino.

Nesse processo colaborativo de ensino, o “Outro” - pessoa mais experiente e mais desenvolvida ou instrumento cultural (TV, livro, etc.) -, realiza a mediação na aquisição do conhecimento pelo sujeito menos experiente. Beatón (1999) em consonância com Vygotski (1996, 2000) e Vigotski (2001), revela:

Vygotsky observou que os "outros", adultos e coetâneos mais desenvolvidos, são os sujeitos portadores dos conteúdos culturais; dentro destes conteúdos se incluem os instrumentos ou ferramentas para aquisição dos conhecimentos, portanto essa interação com outras pessoas promove o desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens, de modo que logram que, sempre em colaboração com eles, estes se apropriem dos conhecimentos e instrumentos, signos, significados e sentidos, incluídos no patrimônio cultural de determinado contexto sócio-cultural e histórico. Sempre se insiste na relação entre educação e desenvolvimento, mas também em suas diferenças. Uma reflexão obrigatória nesse sentido é a de que Vygotsky assinala que, um novo desenvolvimento ocorre quando a criança é capaz de passar da colaboração para a independência na realização das tarefas. (BEATÓN, 1999, p.195-196).

Como dito, Vygotsky (1994) afirma que os contatos da criança com o mundo objetivo são mediados pelo *Outro*. A criança começa, então, sua compreensão do mundo objetivo quando as coisas que a rodeiam, objetos e pessoas, começam a adquirir significação e sentido para ela, porque primeiramente foi compreendida pelo *Outro*, que, ao entendê-la em uma solicitação, confere sentido ao ato e gesto indicador feito pela criança.

Desse modo, Pino (2005) refere-se a dois nascimentos da criança, um natural e o outro cultural. O nascimento biológico é suficiente para a adaptação do bebê humano ou animal ao seu meio, mas insuficiente para adaptá-lo ao mundo cultural; por isso a importância do mediador humano. O mesmo autor utiliza como exemplo dessa mediação o “movimento de apontar” anunciado por Vygotski:

A primeira fase é constituída por um ato natural- o movimento físico de apontar um objeto externo (“operação externa”).[...] Como um dado da natureza, é um mero deslocamento orgânico no espaço físico- resultado da articulação da percepção da realidade e da motricidade impulsionada pelo desejo, se é que podemos falar assim- que emite sinais que o outro organismo pode, eventualmente, captar e reagir a eles de uma determinada maneira, mas totalmente carente de significação. A segunda fase não altera a condição do dado “em si”, mas os sinais emitidos pelo movimento corporal da criança, ao serem captados pelo Outro, tornam-se o dado “*para o Outro*”, ou seja, significativos para ele, o que constitui o ato de interpretação: encontrar uma significação ao movimento. Mais do que dizer à criança o que

seu movimento significa para ele, o Outro, em certa forma finaliza seu movimento, seja aproximando dela o objeto apontado, seja negando-lhe o acesso a ele.[...] A criança funciona no plano biológico, ao passo que o Outro funciona no simbólico[...] A terceira fase ocorre quando a criança internaliza a situação “movimento-reação do Outro”[...] a intervenção do Outro permite que entre a criança (S) e o objeto(O) visado por ela se interponha um terceiro elemento (Z), a significação do objeto. Quando isso tem lugar, o próprio ato biológico torna-se para a criança um ato simbólico. (PINO, 2005, p. 165-166).

No exemplo do gesto de apontar, a criança em um momento inicial, não tem a intenção de conseguir o objeto indicado. Como dissemos antes, quando o *Outro* dá sentido ao gesto e a atende, confere ao ato um sentido simbólico. O Outro é, portanto, um mediador entre o ato concreto e o simbólico.

Na escola, o professor medeia o processo dessa ação, convertendo o ensino em *atividade* e buscando um resultado efetivo na aprendizagem. Para a conquista desse ensino potencializador, é relevante o conhecimento dos níveis de desenvolvimento propostos por Vigotski (2001): *a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal*.⁶

A zona de desenvolvimento proximal refere-se ao que a criança realiza com a colaboração e a ajuda do outro, ou seja, aquilo que ainda não é capaz de fazer sem o mediador.

Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) possibilita à educação e ao professor papéis importantes. Na mesma abordagem de Vygotski e colaboradores, Bruner (1985), defende que a maneira como se organiza o ensino com base de atuação na ZDP conduz a criança a patamares mais elevados, mais abstratos de conhecimento. O ensino ofertado sobre a zona de desenvolvimento real, isto é, o que já é conhecido pela criança, é menos eficaz do que as possibilidades de atuação na ZDP. Tal atuação permite “boas aprendizagens” e “novas janelas de aprendizagem”. (FINO, 1999, 2001).

Sob esse ponto de vista, as crianças não aprendem sozinhas, precisam do mediador para ensiná-las. O desenvolvimento é movido pela aprendizagem e as pessoas mais experientes colaboram nesse processo, como afirma Elkonin (1960):

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar nos processos de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança,

⁶ *Zonas de desenvolvimento real e proximal*: a denominação *zona de desenvolvimento real* é encontrada nas “Obras Escogidas II” (2001) também como *zona de desenvolvimento efetivo*, e na obra “A construção do pensamento e da linguagem” (2001) como *zona de desenvolvimento atual*. Utilizar-se-á na pesquisa o termo *real*, que se refere ao desenvolvimento do que a criança é capaz de fazer sozinha ou sem ajuda. Já o nível de desenvolvimento proximal, ou próximo, é apresentado em “Obras Escogidas II” (2001) e também na obra “A construção do pensamento e linguagem” (2001) como *desenvolvimento imediato*. Nesse estudo faz-se opção pelo termo *proximal*.

criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhes transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. (ELKONIN, 1960, p. 498).

Daí que todas as funções psíquicas superiores são resultantes de aprendizagem. O ensino é intencional, ou seja, o mediador tem um propósito a atingir e não é espontâneo, não se restringe às possibilidades intelectuais já alcançadas pela criança, aquelas situadas na zona de desenvolvimento real, mas, ao contrário, deve provocar o avanço no desenvolvimento, uma vez que esse desenvolvimento não se produz por si mesmo, sem a mediação de alguém mais desenvolvido, no caso o professor.

Nesse sentido, o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e o sujeito que aprende: o professor não deve fazer as atividades nem por nem para o aluno, mas com ele – atuando como parceiro mais experiente, não em lugar do sujeito. Quando uma criança realiza - com a ajuda de um educador - tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais. (MELLO, 2003, p. 36).

Como expusemos, o professor deve considerar como ponto de partida o nível de desenvolvimento alcançado pela criança - zona de desenvolvimento real – para, a partir dele, atuar na zona de desenvolvimento proximal.

Para Vygotski (1996, 2000), Vigotski (2001) e Beatón (1999, 2005), a zona de desenvolvimento proximal tem grande valor na dinâmica do desenvolvimento intelectual das crianças. A ação do professor deverá ocorrer sobre as funções existentes na ZDP para que a criança atinja uma aprendizagem e um desenvolvimento maximizados.

A aprendizagem, para a Teoria Histórico-Cultural, acontece, então, dentro da zona de desenvolvimento proximal por sua interdependência com o social e com o cultural, o que leva à conclusão de que o aspecto externo, ou seja, as relações do sujeito com o seu meio serão fonte de desenvolvimento.

No trabalho sobre a ZDP existe a ajuda à criança, havendo, assim, a categoria *Outros*, que inclui o coletivo escolar, a TV, o vídeo, o computador, os livros, o professor, os pais e o próprio sujeito. Porém, a aprendizagem na ZDP não se refere a uma ajuda eterna, é um ciclo de desenvolvimento dialético. Após a aprendizagem é esperado que a criança faça sozinha o que antes fazia com ajuda. Ou seja, na aprendizagem efetiva haverá esse resultado. Beatón (2005, p. 231-232) expõe o ciclo desse processo:

O ciclo de desenvolvimento deve ser concebido como um desenvolvimento atual, determina, produz uma zona potencial e esta zona potencial avança com uma determinada ajuda em direção a uma nova zona de

desenvolvimento real e atual, a que se nomeia como aquela em que a criança, pode fazer independentemente, o que antes fazia em colaboração com os outros. Quer dizer que a ZDP é sempre progressiva em relação a momentos anteriores. Tende ao infinito do desenvolvimento psicológico humano.

Assim, fica evidente que o momento crucial da aprendizagem acontece com a colaboração do mediador; por ele a criança, por meio de sua própria atividade passa daquilo que não sabia fazer para o domínio da tarefa, ou seja, o mundo objetivado será percebido pelas ações mediadas no meio cultural. Sendo assim, quando a criança imita o adulto, considerando-se que, para Vigotski (2001, p. 331), “A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento”, o ato nesse contexto, significa um momento de aprender com um mediador.

Um dos elementos de grande significação para a teoria é que “um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 303) e que o bom ensino é aquele que incide no desenvolvimento, e a boa aprendizagem está à frente do desenvolvimento. Assim, aprendizagem e desenvolvimento não coincidem, mas estão inter-relacionados.

Na educação escolar, a melhor aprendizagem é aquela que promove o desenvolvimento e o move, iniciando-se em territórios que ainda não foram explorados na criança. Dessa forma, o ensino, na zona de desenvolvimento proximal, possibilita a aquisição dos processos histórico-culturais como a escrita, o desenho, o cálculo, entre outros. Tais instrumentos culturais são mediados na sua aquisição e recebem influência de fatores emocionais na dinâmica da ZDP.

Beatón (2005) em sua releitura de Vigotski (2001) propõe alguns níveis de ajuda para que a criança seja capaz de avançar e ampliar a zona de desenvolvimento proximal. Não significa que o mediador - o professor - deva sempre colaborar, mas sim que essa ajuda deve contribuir para que o sujeito que aprende alcance a autonomia. Beatón (2005), referindo-se aos níveis de ajuda, aponta no primeiro nível o trabalho do mediador recordando o objetivo da tarefa, o motivo para que ela seja executada, qual o seu propósito. Esse nível colabora para que a criança compreenda a solução da tarefa e entre em atividade. No segundo nível, quando a criança demonstra que precisa de ajuda, o mediador faz referências às tarefas anteriores que se situam na zona de desenvolvimento real da criança, pelas quais se estabeleça alguma relação com a nova tarefa. No terceiro nível, há elaboração conjunta da tarefa: o professor, como adulto mais avançado, começa a fazer a tarefa com a criança e posteriormente a convida

a terminá-la sozinha. No último nível, o quarto, o professor esclarece todo o procedimento e demonstra como é a tarefa.

No papel de mediador da aprendizagem, o professor concebe que a criança aprende se estiver em atividade, caso contrário, só executa tarefas e ações sem sentido para ela. Dada a grande importância desse tópico, estudaremos na sequência a categoria da atividade para a Teoria Histórico-Cultural.

1.3 A categoria da Atividade

O ensino potencializador, na perspectiva histórico-cultural concretiza-se pela categoria *da atividade*. Esse ensino segue os fundamentos ontológicos, aqueles conquistados no desenvolvimento social da espécie, e a matriz sócio-histórica, aquela que considera as relações sociais do sujeito.

Pela categoria da atividade, o sujeito que aprende age de forma ativa, orientado por suas necessidades, motivos e interesses a serem satisfeitos. O ensino não é espontâneo ou simples resposta às influências externas, mas é intencional e mediado pelos signos no mundo objetivo, os quais se mostram nos instrumentos materiais e simbólicos. Tal categoria revela-se também pelo Outro, pessoas mais experientes, que são portadores da cultura.

A categoria da *atividade* se estrutura no conceito de atividade vital, prática dirigida a um fim que resulta na reprodução da realidade externa pelo sujeito que atua em seu meio (DAVIDOV, 1988).

Diante da importância desse conceito, um dos problemas fundamentais para o entendimento da apropriação dos instrumentos culturais, como a escrita, é estudar a origem da atividade no homem.

Para a presente teoria, toda atividade está determinada pela prática social, configurando-se como substrato da consciência humana, isto é, é por meio dela que o sujeito desenvolve sua consciência.

Davidov (1988) declara que a teoria da atividade teve grande aporte teórico de Rubinstein e Leontiev, sendo este último o criador de uma fundamentação teórica mais elaborada:

Na teoria de Alex Leontiev o conceito de atividade está ligado, antes de tudo, com a afirmação da idéia acerca do seu caráter objetual. O princípio do caráter objetual constitui o núcleo da teoria psicológica da atividade. Aqui o objeto não se restringe como algo que tem significado em si e atua sobre o sujeito, mas como aquele que se dirige a um ato, quer dizer, como algo com qual o ser vivo se relaciona, como objeto de sua atividade, seja externa ou interna. (DAVIDOV, 1988, p. 28).

A *atividade* sempre está orientada por uma necessidade do sujeito. A carência de alguma coisa provoca uma busca de algo que se converte em motivo concreto para a realização da atividade.

Os trabalhos de Leontiev (1978, 1981, 2006) mostram de maneira completa e detalhada a estrutura psicológica da atividade:

De acordo com seu ponto de vista a atividade integral tem os seguintes componentes: necessidade- motivo- finalidade, as condições para atingir a finalidade serão as condições propostas para a tarefa e seus componentes correlacionados com elas: atividade-ação-operação. (DAVIDOV, 1988, p. 31).

Nesse contexto, a *atividade* deve estar presente para que a criança aprenda, ou seja, ela deverá estar em atividade para que atribua sentido a sua ação e ocorra a aprendizagem.

Por essa compreensão conceitual, relacionam-se outros dois elementos: a *necessidade* e o *motivo*. O motivo move o homem à realização de uma tarefa para poder atingir a finalidade daquela ação. O cumprimento da ação está determinado por sua finalidade. Caso a *atividade*, no processo de execução, perca seu *motivo*, ela se converterá apenas em uma ação. Na escola, muitas vezes, a tarefa proposta pelo professor se converte de atividade em ação, por não ser conduzida por um motivo. Exemplo disso é o ensino da escrita por meio de cópia de letras, ou palavras e sílabas soltas sem sentido ou significados para a criança.

Sendo assim, a *atividade*, nesse contexto de estudo, é importante porque demonstra como ocorre a apropriação da escrita no período pré-escolar a partir dos desenhos, quando a criança faz uso dos desenhos para remeter a um significado ou conteúdo, utilizando-o como instrumento para recordar.

Como vimos, há diferença entre atividade e ação. A atividade é definida pelo grau de sentido atribuído por quem a realiza, e movida por emoções e sentimentos. O sentido é definido pela relação entre motivo e objetivo previsto como resultado da tarefa. Entretanto, na ação, o objetivo do ato ou da execução da tarefa não coincide com o motivo. No caso do ensino da linguagem escrita, aprender a traçar letras e sílabas soltas, sem contexto ou significação, apenas com ênfase na técnica, se converte em apenas um ato ou ação, pois aquilo para o qual ela é designada, a dialogia com outro interlocutor em um momento de enunciações, não acontece.

Silva (2009), parafraseando as ideias de Leontiev (1981), acrescenta que, se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, a atividade tem sentido para a criança. Em situação oposta, a ação é um processo cujo motivo não coincide com o resultado.

O resultado da ação poderá ser convertido em atividade em alguns casos. Leontiev (2006) elucida formas pelas quais surgem novos motivos e, com eles, uma nova atividade.

Suponhamos que se diga à criança: “Você não sairá para brincar até que tenha feito suas lições” [...]. Neste caso, observamos o seguinte estado de coisas: a criança quer obter uma boa nota e quer fazer seus deveres. Indiscutivelmente, esses motivos existem em sua consciência, mas não são psicologicamente eficazes; outro motivo, todavia, é realmente eficaz, a saber, a permissão para sair e brincar. Chamamos o primeiro tipo “motivos apenas compreensíveis” e segundo tipo, “motivos realmente eficazes”. Os motivos compreensíveis tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividades. [...] Como ocorre a transformação de motivo? A questão pode ser respondida simplesmente. É uma questão do resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais, ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto. (LEONTIEV, 2006, p. 70-71).

Leontiev (2006) faz menção a outra categoria na execução de uma tarefa. Trata-se da *operação*, que é um conteúdo presente em qualquer ação, porém, não necessariamente idêntica à ação. A *operação* é orientada por uma tarefa, relaciona-se com as condições concretas para o objetivo dado por determinada ação, é o modo de execução de um ato. Nela o sujeito se apropria da tarefa, ou seja, internaliza seu modo de fazer, e o repete de maneira automática. É o que acontece quando se anda de bicicleta, se dirige um automóvel, etc.

Todo esse processo de desenvolvimento movimenta conhecimentos possibilitados pela categoria da atividade, na qual a criança participa com o mediador, que age sobre suas zonas de desenvolvimento. Tais aspectos são relevantes para o desenvolvimento humano na apropriação dos instrumentos culturais complexos como o desenho e a escrita.

Isso posto, no próximo item esclarecemos a constituição das funções psíquicas superiores, que vão além dos aspectos biológicos humanos.

1.4. A gênese das funções psíquicas superiores

O desenvolvimento humano é propiciado pelas experiências sociais; nesse sentido, a subjetividade humana caminha do social para o individual à medida que o homem apropria-se da cultura e dá sentido a ela. Na passagem do social para o individual é essencial a mediação de alguém mais experiente. Nesse contexto, a função psíquica superior passa por uma fase externa de desenvolvimento, já que a princípio é social, ou seja, o processo do

desenvolvimento surge primeiramente na forma externa e concretiza-se pela relação com as pessoas antes de ser internalizado.

De acordo com Vygotski (2000), existem dois tipos de funções psíquicas. As elementares ou primitivas - *funções psíquicas elementares* - são herdadas pelas características biológicas da espécie: a atenção involuntária e a memória imediata, por exemplo. As superiores - *funções psíquicas superiores* - são exclusivas do homem e conquistadas em processos sociais e culturais. Essas funções se constituem em

[...] dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, porém que de fato são dois ramos fundamentais, dois canais de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si, ainda que estejam indissolivelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais [...] que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança. (VYGOTSKI, 2000, p. 29, tradução nossa).

O mecanismo de alteração das funções elementares para a aquisição das superiores se explica por meio da categoria dialética de superação. Para Vygotski (2000), não há dicotomia entre as funções psíquicas elementares e as superiores. As funções elementares não são aniquiladas pelas superiores, mas sim dialeticamente superadas por incorporação (GAMBA, 2008).

As funções superiores do psiquismo, as especiais e as de conduta, são possibilitadas pelo aparato biológico, porém desenvolvidas pela experiência social. Isso significa que não se desenvolvem espontaneamente, mas pelas experiências histórico-culturais, próprias do desenvolvimento humano. Vygotski (2000), em sua concepção do que denomina como lei genética geral do desenvolvimento cultural, afirma que:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria interpsíquica e logo no interior da criança, como categoria intrapsíquica. (VYGOTSKI, 2000, p. 150).

Nessa perspectiva, as funções psíquicas superiores são produtos da cultura humana, e aparecem inicialmente no nível externo, coletivo, social, de forma *interpsíquica* (entre pessoas) para depois, no processo de internalização, no nível *intrapsíquico* (individual), se constituir como atividade mental interna.

O professor, agindo como aquele que medeia o processo de apropriação da cultura que a criança vivencia em seu meio, fica responsável por inseri-la em um contexto de aprendizagem significativa, para propiciar-lhe melhor desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Tendo sido brevemente demonstrado como se configuram os processos biológicos em funções psíquicas superiores- especiais e de conduta-, destacando seu caráter histórico e social e suas apropriações, buscamos agora a compreensão desses processos na periodização infantil com sua atividade principal correspondente. Isso se faz necessário para que fique esclarecido como a criança aprende por sua própria atividade, mediada por um sujeito mais experiente do que ela, bem como pelos instrumentos e signos presentes em seu meio.

1.5 A periodização histórico-cultural e a atividade principal do sujeito.

A consciência que o mediador tem de como ensinar e de como as crianças aprendem é relevante para a apropriação e a objetivação nas crianças, dos instrumentos histórico-culturais complexos durante a infância, condição essa para que sejam elaboradas as funções psíquicas superiores na fase pré-escolar de seu desenvolvimento.

O ensino na educação infantil colabora com o desenvolvimento da criança pré-escolar, quando o trabalho pedagógico sustenta-se no conhecimento da atividade principal de cada período.

Por meio da atividade principal, peculiar em cada idade, a criança aprende estando em *atividade*. A categoria da atividade, diferente da simples execução de uma *ação ou tarefa*, forma a consciência humana

Cada idade representa um substrato para as aquisições futuras e, portanto, para o desenvolvimento psíquico. A infância possui um caráter histórico concreto, ou seja, nesse período encontram-se traços estáveis, que surgem somente nessa época, e outros que se apresentam pelos processos socioeconômicos e psicossociais, decorrentes das formas educativas e de ensino (DAVIDOV, 1988).

Nos estudos da psicologia infantil, há uma variedade de formas de periodização do desenvolvimento infantil, mas aqui se realiza aquela com foco na categoria da *atividade*, estudada por Vygotski (1996, 2000), Davidov (1988), Elkonin (1987), Bozhóvich (1987), Mukhina (1996), Leontiev (1978, 1981, 2006), Luria (2006), representantes da psicologia soviética.

O estudo produzido pelos autores supracitados expressa algumas características referentes à periodização: a estrutura do desenvolvimento psíquico se altera diante da

substituição de uma atividade principal da criança por outra; cada um dos períodos da infância possui um tipo de atividade orientadora ou principal; tal atividade determina as transformações psíquicas que aparecem pela primeira vez em cada idade e sua evolução em todo período dado.

As alterações psíquicas que se apresentam em determinada idade são chamadas de neoformações.

O critério fundamental para dividir o desenvolvimento infantil em idades devem ser as neoformações. [...] Em cada período evolutivo dado encontramos sempre uma neoformação central, como se fosse orientadora para todo o processo de desenvolvimento e que caracteriza a reestruturação de toda a personalidade da criança sobre uma nova base. (VYGOTSKI, 1996, apud DAVIDOV, 1988, p. 69, tradução nossa).

Vygotski (1996), Leontiev (1987), Elkonin (1987) e Davidov (1988) conceituam neoformação como um tipo novo de atividade da criança, o qual se fixa em determinada idade produzindo transformações centrais. A base do desenvolvimento psíquico é a substituição de um tipo de atividade por outra. Vygotski (1996) ressalta a ideia da relação da criança com a atividade orientadora ou principal:

No início de cada período evolutivo se forma uma relação peculiar, específica para a idade dada, exclusiva, única e que não pode ser repetida entre a criança e a realidade circundante, antes de tudo social. Chamaremos essa relação situação social de desenvolvimento em uma dada idade. A situação social de desenvolvimento representa o momento de partida para todas as transformações dinâmicas que acontecem no desenvolvimento ao longo de um período dado. Ela determina por completo as formas e a via pela qual a criança adquire novas propriedades de sua personalidade, extraíndo-as da fonte fundamental do desenvolvimento, via pela qual o social se converte em individual. (Vygotski, 1996, apud DAVIDOV, 1988, p. 70, tradução nossa).

A situação social de desenvolvimento se apresenta por meio da relação da criança com sua realidade circundante e, nesse sentido, o termo atividade orientadora ou principal é seu sinônimo.

Sobre isso escreve Vygotski (1996, apud DAVIDOV, 1988, p. 71):

Cada período do desenvolvimento psíquico se caracteriza por uma relação determinada, orientadora da criança em direção à realidade, por um tipo de atividade principal. O sintoma da passagem de um período a outro é, justamente, a troca do tipo de atividade principal da relação orientadora da criança para com a realidade. (tradução nossa).

Leontiev (2006) ressalta que, embora a criança seja orientada por um tipo de atividade principal, isso não significa que nessa idade não estejam presentes outros tipos de atividades também produtivas, que contribuam para o desenvolvimento psíquico como o desenho, recorte

e colagem construção e modelagem, embora seja o jogo de papéis sociais, como a atividade principal, que orientará as transformações fundamentais nesse período do desenvolvimento infantil (DAVIDOV, 1988).

Dentro da periodização do desenvolvimento humano, defendida por Vygotski (1996) e seus seguidores, os processos psíquicos possuem linhas centrais, isto é, atividades principais, que se convertem em linhas secundárias nos períodos seguintes.

Diante dessas proposições teóricas, evidencia-se a importância para o trabalho educativo e intencional do professor o conhecimento da periodização infantil e a atividade principal de cada idade. Nesse pressuposto, Davidov (1988, p. 72-73) afirma:

[...] 4) se a atividade orientadora de um ou outro período evolutivo está na base da vertebração das neoformações psicológicas, será importantíssimo estudar a estrutura objetiva dessa atividade, as condições e os mecanismos de sua conversão em atividade subjetiva da criança, o surgimento e desenvolvimento, sujeito à lei das particularidades e qualidades psicológicas da personalidade da criança graças a determinada atividade; assinalamos que o estudo da atividade subjetiva da criança está vinculado com o esclarecimento das condições de formação de determinadas necessidades, motivos e emoções e também de outras peculiaridades psicológicas, que asseguram o funcionamento da atividade orientadora e criam as premissas para a passagem para o período evolutivo seguinte. 5) sobre a base do estudo das peculiaridades psicológicas da criança em cada período evolutivo, é indispensável elaborar recomendações pedagógicas, que em sua aplicação, no processo didático-educativo, permitam criar condições favoráveis para utilizar reservas ocultas do desenvolvimento do psiquismo em uma outra idade. (tradução nossa).

Como afirmado pelo autor, para proporcionar à criança tão relevante evolução no processo psíquico, é necessário conhecer, primeiramente, a atividade social encarnada na ação humana de determinado período. Essa apropriação por meio da categoria atividade não se dá como adaptação passiva da criança às condições existentes em sua vida social, mas sim como resultado da atividade reprodutiva de quem assimila procedimentos para orientar-se no mundo objetal, reproduzindo para si as formas de sua atividade subjetiva (DAVIDOV, 1988).

Levando em conta a periodização elaborada por Davidov (1988), com base em Leontiev (1981, 2006), Vygotski (1996) e Elkonin (1987), compreendemos que o desenvolvimento humano acontece conforme a criança relaciona-se com o mundo objetivo por meio de atividades. As atividades principais de desenvolvimento, dentro da periodização, são: comunicação emocional do bebê, atividade objetal manipulatória, jogo de papéis sociais, atividade de estudo, atividade socialmente útil e atividade de estudo profissional.

Na atividade principal, a criança começa a organizar seu processo psíquico, aparecendo, também, outros tipos de atividade que contribuem para as transformações

psicológicas. “Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela”. (LEONTIEV, 2006, p. 64). Por isso, embora a atividade principal do pré-escolar seja a brincadeira de papéis sociais, o desenho se relaciona a ela por constituir-se uma das formas de representação de um significado simbólico usada pela criança.

Passemos, então, ao estudo do período inicial. Após o nascimento, nas primeiras semanas de vida até por volta do primeiro ano, a atividade principal própria dos bebês é a *comunicação emocional* direta com os adultos. O bebê se relaciona com o social por meio das ações com o adulto cuidador. Ele chora, sorri ou balbucia; utiliza vários recursos para essa comunicação. “[...] o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (em razão da situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação”. (VYGOTSKI, 1996, p. 286).

Em um segundo momento, a comunicação emocional é superada pela *atividade objetal-manipulatória*, como atividade principal ainda na primeira infância, do primeiro até o terceiro ano. A criança reproduz para si as ações do adulto com objeto. Ela elabora socialmente o uso de tais objetos pelo pensamento concreto e prático. Surge a linguagem e a designação do sentido dos objetos, porém, embora a linguagem possibilite interação com o social, ela ainda restringe a função simbólica de maior complexidade. Nesse período, começa a formação da consciência e a diferenciação do “eu” (FACCI, 2004).

No pré-escolar, dos três aos seis anos, a atividade do *jogo de papéis sociais* será a atividade principal. A criança inicia por meio dele o desenvolvimento da função simbólica, que lhe permite apropriar-se do mundo concreto dos objetos humanos ao reproduzir as ações dos adultos para si sob a forma de brincadeiras. Para Elkonin (1987), o significado do jogo para a criança é o de modelar as relações com as pessoas.

Deter-nos-emos um pouco mais na explanação desse período, por ser ele o que fundamenta a presente pesquisa.

“O jogo é atividade principal porque oferece condições para mudanças na psique infantil” (MUKHINA, 1996, p. 155). Para a autora, a atividade lúdica remete a uma ação que lembra outra. “A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico). No jogo se revela a função semiótica em gestação da consciência infantil”. O papel fundamental do jogo é possibilitar à criança imitar as relações entre as pessoas. Sobre essa base objetal, se forma nos pequenos a aspiração de realizar uma atividade socialmente significativa (ELKONIN, 1987).

Segundo Rossler (2006), ao tomar contato com o mundo objetivo, a criança deseja dominá-lo, agindo como o adulto, pela imitação. Quando isso ocorre, há uma grande diferença

entre o que é possível fazer e o desejo. A criança quer dirigir um automóvel, cozinhar, pilotar uma nave, mas ainda não é capaz por não dominar as operações exigidas pelas ações. Diante disso, recorre à atividade lúdica, no jogo de papéis sociais. Nessa atividade, as crianças refletem a realidade que as rodeia, que por ser representada, converte-se no argumento do jogo (MUKHINA, 1996).

Por essa atividade principal na idade pré-escolar, o jogo, a criança domina a realidade humana nos aspectos materiais e simbólicos. Nessa ação, ela se apropria dos conteúdos sobre os quais age e começa a aprender a viver no mundo objetivo. Por meio da brincadeira do “faz de conta”, utiliza objetos que substituem de forma imediata seus desejos. Como nos mostra Rossler:

Ao brincar de dirigir um carro, ainda que totalmente no mundo da fantasia, a criança estará, na realidade, apropriando-se do significado social desse instrumento humano, bem como do significado social do comportamento de guiar, além de algumas habilidades e propriedades básicas desse comportamento, como virar a direção, olhar pelo retrovisor, frear, etc. Apropria-se, ainda, de determinadas regras sociais de comportamento (que existem leis que a proíbem de dirigir antes dos 18 anos, por exemplo) e de relacionamento interpessoal (o papel de quem dirige, de quem é passageiro, quando brincam em grupo). (ROSSLER, 2006, p. 57).

Como observado no exemplo do autor, a transferência de uma ação para o objeto, que remete a uma ideia que não lhe é inerente, forma a função simbólica. Os objetos usados pela criança perdem seu significado real se desvinculando do campo visual imediato. O pensamento infantil consegue se separar do objeto concreto e recordar uma ideia abstrata, por isso, a ação de dirigir de brincadeira ocupa um elemento mediador entre o significado de brinquedo e o de verdade. O brincar, nessa atividade, não diz respeito à fuga da realidade, ao contrário, significa inserir-se no mundo social e cultural pela brincadeira.

Esse momento imaginário no período da infância promove alterações na consciência infantil, pois ocorre um rompimento com o campo perceptivo imediato, que é projetado para uma ação sem a presença do objeto propriamente dito. Esse primeiro contato com a função simbólica no mundo objetivo será orientado para outras etapas de representação, inclusive com o universo da linguagem escrita, que surgirá posteriormente.

De acordo com o já visto, o jogo não é a única atividade que influi no desenvolvimento psíquico na infância; existem as atividades, nomeadas produtivas, que são aquelas que trazem como objetivo criar um produto e se manifestam nos desenhos, recorte, colagem, construção com blocos, entre outras. Tais aspectos serão pormenorizados no capítulo 3 referente ao desenho.

Continuando o estudo da periodização, analisaremos o período que sucede ao pré-escolar. A passagem da pré-escola para o fundamental reestrutura sua atividade principal, que será agora a de *estudo*, dos seis aos dez anos. Na escola, conforme Facci (2004), a criança tem outras tarefas. O ensino na escola, nesse período, proporciona o contato com conhecimentos e conceitos científicos. Para Davidov (1988), tais estudos possibilitam o pensamento teórico de maior abstração e capacidade de reflexão, análise e planificação mental.

Com a adolescência, até os quinze anos, surgem outras ações que alteram as formas de apropriação e elaboração das funções psíquicas, incluindo formas de trabalho, estudo, organização-social, esportes, atividades artísticas. São *atividades socialmente úteis*. Nesse período surge outra atividade principal, *a comunicação íntima pessoal* (FACCI, 2004). A relação com o adulto e com outros jovens é alterada, pois o adolescente, certas vezes, se coloca em pé de igualdade, e outras vezes superior e crítico em tal relacionamento. Ao realizarem atividades socialmente úteis, os adolescentes são capazes de maior domínio de estudo, formação do caráter voluntário, tomada de consciência de particularidades de trabalho e melhor organização das interações sociais com os outros. Nesse período, formam-se os verdadeiros conceitos, e por esses os jovens atingem cada vez mais o pensamento abstrato, e o concreto, superado e incorporado.

As novas tarefas e motivos das atividades que os adolescentes realizam modificam o sentido subjetivo de estar no mundo. Forma-se outro tipo de atividade de estudo, os alunos de níveis superiores e de escolas técnicas aos 15-18 anos participam de tarefas profissionalizantes podendo surgir sua primeira qualificação, estrutura-se uma nova atividade principal, *a profissional/ de estudo*. Nessa idade, o estudo passa a uma orientação e preparação profissional que conduz para os estudos autônomos, caminha-se para a conquista do adolescente tornar-se um trabalhador e conseqüentemente sua inserção no mercado de trabalho, (FACCI, 2004).

A atividade principal, sendo a forma como a criança entra em contato com o mundo objetivo e alcança um grau de desenvolvimento superior, possui períodos de transição de uma fase a outra, as chamadas *crises*. “Essas surgem no limite entre duas idades e assinalam o fim de uma etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte” (FACCI, 2004, p. 73). Os períodos críticos possuem alguns traços que ajudam a detectá-los, como: o negativismo em relação às exigências que antes eram feitas, a desobediência e contestação frente a um pedido do mediador, e o conflito com o mundo circundante.

Para Bozhóvich (1987), essas crises denotam a existência de frustração em resposta à privação e até mesmo à repressão de novas necessidades que aparecem no final de cada idade.

Já para Leontiev (2006), as crises não são inevitáveis; o que é inevitável é a mudança qualitativa no desenvolvimento, que depende das relações sociais e do processo de ensino. Em outras palavras, o processo de ensino pode ocorrer sem fases críticas, mas não sem saltos, os quais representam evolução.

As crises apresentam a necessidade da mudança de um período para outro quando mostram a superação do modo de vida atual para novas possibilidades de ação nas tarefas infantis. Segundo Leontiev (1978), a atividade se reorganiza, a criança muda seu interesse, alterando as necessidades que antes predominavam. Formam-se outras atividades que dominarão um novo período em um processo dialético entre o velho e o novo, não de forma evolutiva, mas sim revolucionária. Tal revolução acontece na estrutura da atividade de cada idade anterior, que se transforma movida por uma nova necessidade apresentada. Essa nova base da atividade reorganiza todo o desenvolvimento infantil (FACCI, 2004).

Vygotski (1996) apresenta os possíveis períodos críticos ou crises no desenvolvimento humano: crise pós-natal (2 meses -1ano); crise de 1 ano (infância precoce do 1º aos 3 anos); crise dos 3 anos (idade pré-escolar, dos 3 aos 7anos); crise dos 7 anos (idade escolar, dos 8 aos 12 anos); crise dos 13 anos (puberdade dos 14 aos 18 anos); e crise dos 17 anos. “Nesses períodos as crises, que podem durar vários meses, um ano, dois no máximo, produzem mudanças bruscas, rupturas na personalidade da criança”. (FACCI, 2004, p. 73).

Nessa linha teórica, conhecer a periodização infantil é entender sua estrutura entrelaçada à categoria da atividade de um determinado período.

Demonstradas a periodização e a atividade principal dos pré-escolares, buscaremos compreender no próximo item a importância do meio cultural para o ensino na escola.

1.6 O meio cultural (relações sociais)

A seleção desse item nesta pesquisa justifica-se pelo meio cultural da criança ser uma das fontes de desenvolvimento, podendo ampliá-lo ou não. Quanto maior forem as experiências vivenciadas nesse meio, mais significativas e produtivas serão suas atividades, sua imaginação e sua aprendizagem. Esse movimento adquire forma dialética, ou seja, os fatores como mediação, meio cultural, funções psíquicas, zonas de desenvolvimento são interdependentes.

Como já afirmado, todo o desenvolvimento humano, para a teoria histórico-cultural, vai além das características genéticas herdadas pelo homem, sendo fundamentado em fatores históricos e sociais do sujeito. Nesse contexto, o meio cultural, abrange a dimensão das

vivências sociais, culturais e físicas da criança, participando de sua evolução psíquica superior.

É preciso, entretanto, abordar o papel do meio no desenvolvimento da criança “não com um padrão absoluto, mas sim relativo” (VYGOTSKY, 1994, p. 338), considerando a relação que ela estabelece com esse contexto, incluindo-se aí o grau afetivo e de trocas.

Para Vygotsky (1935, 1994, 2010), explica-se o papel do meio quando é conhecida a relação que existe entre a criança e esse ambiente. Segundo ele, (2001), a aprendizagem é o processo pelo qual se formam na criança as características humanas não naturais, aquelas formadas historicamente.

O meio se altera em todas as idades. Antes do nascimento, é o útero da mãe; após o nascimento, se mantém restrito às pessoas cuidadoras do recém-nascido. As relações com o ambiente externo se ampliam quando a criança começa a andar e depois ao ingressar na escola de educação infantil, no contato com a professora, outras crianças e agentes pedagógicos.

Em cada idade a criança se depara com um meio organizado de maneira especial, pelo que o meio, no sentido puramente externo da palavra, continua mudando à medida que a criança passa de uma idade a outra. [...] e os mesmos fatores ambientais, que podem ter um significado e desempenhar certo papel durante uma determinada idade, dois anos depois começam a ter um significado diferente e a desempenhar um papel diferente, porque a criança mudou; em outras palavras, a relação da criança com estes fatores ambientais particulares foi alterada. (VYGOTSKY, 1994, p. 339, tradução nossa).

Muitas vezes, as condições familiares se constituem as mesmas para as crianças de uma família, porém, como a relação que cada uma estabelece com o meio é diferente, este último se reflete de forma distinta em cada uma delas. Dessa forma, as características constitucionais fazem com que tipos de acontecimentos semelhantes produzam resultados diferentes nas experiências emocionais de dois irmãos de uma mesma família, por exemplo, pois cada um interpreta o acontecimento de uma forma (VYGOTSKY, 1994, 1935, 2010).

A experiência emocional é uma “unidade indivisível de características pessoais e características situacionais” representadas nessa experiência. (VYGOTSKY, 1994, p. 342). A maneira como as crianças vivenciam os acontecimentos depende, portanto, de características pessoais, constitucionais, situacionais e ambientais, que se entrecruzam e influenciam na formação da personalidade do sujeito.

Além disso, a criança experimenta emocionalmente uma situação dependendo de seu nível de entendimento e de discernimento, o que gera diferentes significados e sentidos na criança em momentos distintos de seu desenvolvimento. A esse respeito, escreve o autor:

Sabemos que muitas vezes os acontecimentos infelizes podem ter um significado feliz para uma criança que não entende sua importância. [...] Precisamente para mantê-la calma e evitar molestá-la, é possível que se lhe deem guloseimas e, como resultado, a criança poderia experimentar que a enfermidade grave de sua mãe é um acontecimento alegre e divertido para ela [...]. (VYGOTSKY, 1994, p. 343, tradução nossa).

Diante do exposto fica evidente que o meio exerce forte influência no desenvolvimento psíquico do ser humano, estando inclusa nesse processo a aquisição da linguagem. Associada às vivências, às experiências emocionais e às atribuições de sentido e significado, a linguagem na infância insere-se como fonte de desenvolvimento da criança. A linguagem “representa um dos meios fundamentais com que uma criança logra a comunicação psicológica com as pessoas que se encontram ao redor dela”. (VYGOTSKY, 1994, p. 344).

A comunicação, desde a mais tenra idade, é realizada por meio de diferentes linguagens: a verbal, a visual e a plástica. Estudos sobre a linguagem verbal demonstram que os significados das palavras são diferentes para as crianças e para os adultos, já que as palavras carregam em suas generalizações conteúdos semânticos e têm uma estrutura diferente nas diferentes idades. Isso é decorrente das experiências vivenciadas pela criança, ela pensa concretamente e ainda não realiza abstrações ou pensamento metafóricos.

Tomemos palavras como “rua”, “homem” ou “tempo”. Estas palavras não se referem precisamente a um só objeto, mas a uma certa classe e a um certo grupo de objetos. (...) Quando uma criança diz “tempo” ou “homem”, significa para ela as mesmas coisas, os mesmos objetos que significam para todos nós, mas ela generaliza estas coisas de um modo diferente, utilizando um ato mental diferente. Faltam ainda para ela as generalizações superiores a que chamamos conceitos, e suas generalizações têm um caráter mais concreto e mais gráfico (*nagljadnyj*). (VYGOTSKY, 1994, p. 345, tradução nossa, grifos do autor).

Essas generalizações realizadas pelas crianças pequenas nos recordam as generalizações feitas por nós adultos quando nos referimos aos sobrenomes das pessoas. Para nós, os sobrenomes não lembram apenas uma pessoa, mas um grupo delas.

A criança compreende parte do problema posto. Cada criança interpreta e imagina as situações vivenciadas de modo distinto. O pensamento infantil é influenciado pelas relações e conexões que se estabelecem com seu meio. Conforme as relações se ampliam e se enriquecem, as conexões entre o meio e a criança são alteradas e consequentemente sua maneira de pensar e agir também o são.

Na categoria do meio cultural, Vygotsky (1994, 1935, 2010) comenta os modelos com os quais a criança convive socialmente. Salienta a existência da forma final ou ideal como

modelos ideais para a convivência no meio e, na presença de tais formas, a possibilidade de alteração na forma primária ou rudimentar de que inicialmente a criança faz uso.

As condições propiciadas pela instituição escolar exercem a função do meio em que está presente a forma *final ou ideal* atua como modelo a ser atingido em determinada etapa do desenvolvimento infantil. A criança possui a forma *primária ou rudimentar*, advinda de suas relações com seu meio. Deseja-se que atinja as formas finais ou ideais a partir das relações com o ensino escolar. Por esse ensino desenvolvente, que se espera que esteja presente nas escolas, pode-se alcançar um grau mais evoluído de desenvolvimento psíquico.

Por esse motivo, consideramos o meio cultural como fonte de desenvolvimento no contexto escolar.

Como poderia se desenvolver na criança a forma ideal ou final no campo das diversas linguagens, como a fala, o desenho ou a escrita?

Esse desenvolvimento se dá pela interação da forma primária, que a criança possui, com a forma ideal. O ambiente propício influencia a forma primária para que se converta na mais desenvolvida. Caso a criança não conviva com adultos que promovam a forma ideal ou final, mas conviva com crianças em etapas iguais ou inferiores às dela, seu desenvolvimento acontecerá de forma menos efetiva e ela não atingirá a forma ideal adequada.

Da mesma forma, as ações de falar, desenhar e escrever de forma primária ou rudimentar não se constituem como fonte de desenvolvimento das capacidades superiores humanas por si sós, sendo necessário o contato com formas mais elaboradas para que haja um desenvolvimento ideal e final.

A apropriação da forma mais elaborada das linguagens é possibilitada pela presença destas no meio e pelas relações da criança com as pessoas mais desenvolvidas do que ela.

Para Vygotsky (1994, 1935, 2010), uma criança que cresce entre surdos-mudos não desenvolverá a fala humana ideal, articulará somente o balbúcio, parte dos “instintos hereditários elementares” do homem. Isso indica que a ausência do modelo ideal no lar da criança resulta em uma linguagem menos efetiva, sendo desejável a produção desse contato fora da relação familiar, na escola, por exemplo. Sem nenhuma interação com a forma ideal, as linguagens serão apenas primárias ou rudimentares.

Em um contexto no qual a forma final da linguagem verbal ou gráfica inexistir, a criança não alcançará a forma mais elaborada dessas linguagens. Daí a importância do meio no desenvolvimento humano.

O meio, nesta pesquisa, é a instituição pré-escolar, local onde o trabalho com as crianças é promovido de forma intencional e organizada, provocando novas experiências,

novos processos psíquicos e novas formas de atividade, ou seja, apresentando condições adequadas para que a criança se aproprie da cultura humana, já que “[...] é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações”. (MELLO, 2007, p. 89).

Após esclarecer a importância dessa categoria para a mediação do signo e do Outro, que serão analisados na geração dos dados no capítulo 5, focalizaremos o estudo da linguagem escrita no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A APROPRIAÇÃO E A OBJETIVAÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

2.1 A escrita para a Teoria Histórico-Cultural

A escrita, para a Teoria Histórico-Cultural, refere-se a uma abrangente atividade humana. O ato de escrever vai além da expressão e da comunicação do homem. Assim, é possível se considerar apropriação da escrita como signo a serviço da consciência humana, o que favorece o desenvolvimento de funções superiores da conduta infantil.

Vygotski (2000) defende a ideia de que haja uma maneira de ensinar a linguagem escrita condizente com sua condição de atividade cultural complexa. Ao contrário dessa ideia, a escrita é revelada, nas escolas, ainda atualmente, como um conjunto de procedimentos artificiais, cujo objetivo é aprender a fazer as letras e escrever as palavras e seus traços. Esse ensino artificial da linguagem ocasiona na criança um conhecimento imóvel e estático da escrita, negando novas formas de conhecimento para a infância. Além disso, “exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno” (VYGOTSKI, 2000, p. 183), provoca desinteresse no grupo de aprendizes e não atinge uma aprendizagem efetiva.

A linguagem escrita tem sido apresentada como algo que não faz parte da infância, que se encerra em si mesma e para a qual não são criadas necessidades e nem interesse em aprendê-la (SILVA, 2009).

Assim, no processo de ensino da escrita, esse objeto é visto como elemento isolado de seu contexto de enunciação, ficando a linguagem viva considerada como algo totalmente apartado desse processo. Para Vygotski (2000), a linguagem escrita não pode ser entendida e ensinada como um “*hábito de mãos e dedos*”, mas, como afirmamos acima, como uma atividade cultural complexa.

Nosso ensino da escrita não se baseia ainda no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico, como por exemplo, tocar o piano. Com semelhante proposição, o aluno desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, lendo as notas, ao tocar as teclas, porém não o introduzem na natureza da música. (VYGOTSKI, 2000, p. 183, tradução nossa).

Diferentemente disso, nesta pesquisa a escrita é considerada como instrumento social, como apontavam Bakhtin (1992 ;2003), Luria (2006), Vygotski (2000), Vigotski (2001), e

atualmente os contemporâneos, Mello (2006), Miller (2003, 2006), Smolka (2003), , Gontijo(2008), Ostetto (2004), entre outros.

A língua escrita, focalizada em seu uso social e como instrumento cultural, que participa da interação humana, sendo seus interlocutores sujeitos ativos que promovem trocas verbais com sentido e recebem influência no momento da interlocução constitui ponto fundamental em nossa pesquisa. Nela, consideramos que a escrita “supõe uma relação dialógica - falante/ouvinte, escritor/leitor - mediada pela palavra, que implica sujeitos em interação, em atos de comunicação tanto face a face quanto distanciados no tempo e no espaço”. (MILLER, 2003, p. 11).

Para confirmação do que vimos declarando, buscamos fundamentação na concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin (1992, 2003) e na Teoria Histórico-Cultural pelas quais só compreendemos o fenômeno, se o conhecermos em sua essência e na sua historicidade. Assim, teceremos um caminho partindo dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil sobre os objetivos da linguagem escrita, para adentrarmos na discussão da língua escrita como um sistema cultural complexo, que possui uma pré-história de desenvolvimento.

2.2 O objetivo do ensino da linguagem escrita como ponto de partida

Os objetivos que permeiam todo conhecimento humano recebem influências das tendências filosóficas e ideológicas constituídas historicamente. Conhecer os objetivos que orientam determinado fenômeno no mundo objetivo contribui para desvelar seu desenvolvimento e suas possíveis alterações, transformações e desmistificações.

A língua em toda sua riqueza, como criação da humanidade no decorrer de sua história possibilita o desenvolvimento multilateral do sujeito.

O ensino da língua como um processo que promove um desenvolvimento global e integral do sujeito se distancia daquele realizado por meio de técnica, soletração e decodificação dos traços e sons.

Buscamos o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil para corroborar este estudo, pensando que tal documentação objetiva uma orientação que pode encaminhar a aprendizagem em pré-escolares. Nesse referencial, com publicação em 1998, apresenta-se a função do ensino da linguagem oral e escrita:

Pesquisas realizadas, nas últimas décadas, baseadas na análise de produções das crianças e das práticas correntes, têm apontado novas direções no que se refere ao ensino e à aprendizagem da linguagem oral e escrita, considerando a perspectiva da criança que aprende. Ao se considerar as crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas

aprendem a falar, a ler e a escrever. A linguagem oral possibilita comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. (BRASIL, 1998, v.3, p. 120-121).

Essa concepção da língua como enunciação de alguém que fala para outro em determinado local e tempo, inserido em relações sociais e interações com outro, faz a diferença do ensino desse conteúdo e promove a produção de significados em seu contexto de uso. Ensinar a escrita por palavras descontextualizadas e soltas não estabelece situações em que estão presentes relações de dialogia ou interação. Na mesma direção, o Referencial defende:

Para aprender a ler e escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. [...] Nessa perspectiva, a aprendizagem da linguagem escrita é concebida como: a compreensão de um sistema de representação e não somente como aquisição de um código de transcrição da fala; um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para crianças; um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita. (BRASIL, 1998, v.3, p. 122).

Nessas proposições, tal como pensamos, fica implícito que as práticas escolares devem ser revistas; não acreditamos que a aprendizagem e o ensino da escrita ocorram apenas por meio da compreensão do sistema e do código, como um pseudoconhecimento, ou seja, um ensino apresentado em sua aparência.

Arena (2006, p. 172) refere-se também a esse problema, referenciando Kosik⁷

Kosik entende que se vive em um mundo de pseudoconcreticidade cujo movimento exige movimentos, inclusive de penetração na sua concreticidade. Desse modo, a língua usada, ensinada, na escola, utilizada como ferramenta para compreensão do mundo e para a reelaboração dos modos de pensar, apresenta-se como fenômeno em sua aparência que encerra também sua essência pouco compreendida. Ora, é a essa aparência que a língua é reduzida ao se ensinar ao aluno o privilegiado caminho da correspondência entre grafemas e fonemas como percurso destacado para o domínio da linguagem, porque deste modo, desqualifica-se, tomando pela

⁷ KOSIK, K. *Dialética do concreto*, 2010. O autor analisa as mistificações do mundo da pseudoconcreticidade, que é o mundo das aparências, percebidas pelos sentidos. O mundo real é apresentado pela dialética dos fenômenos

aparência, um objeto em movimento na história, na cultura e na sociedade multifacetada.

Arena (2006) revela que o rompimento com o mundo das aparências no ensino da linguagem escrita será por meio das relações dialéticas, de exercícios reflexivos sobre esse ensino e conhecendo-a como objeto de ensino em movimento, em suas formas de recriação. A língua está em movimento, recriada nos diálogos, e vê-la, além dessas fronteiras que se apresentam diante dos olhos é romper com o mundo das aparências. O concreto está além das aparências, “é preciso pensar sobre os fatos, sobre os objetos, sobre os movimentos, realizando abstrações. O homem, ao abstrair e refletir, rompe as fronteiras do que está diante dos olhos.” (ARENA, 2006, p. 171).

Podemos afirmar que o ensino da linguagem escrita tem sido feito, grosso modo, pela consideração desse objeto como um fenômeno aparente, já que a escrita de uso social é omitida nos contextos escolares.

Na defesa da escrita como fenômeno social, cultural e instrumento de expressão, propomos uma alteração no que está posto nas salas de aula. A Teoria Histórico-Cultural contribui para essa transformação porque explica o fenômeno em seus aspectos sociais e culturais, constituídos historicamente. Para explicitar essa proposta, discorreremos sobre a teoria bakhtiniana e seus principais fatores para compreensão desse instrumento cultural, a linguagem escrita.

2.3 A concepção de linguagem para Mikhail Bakhtin

A concepção de língua e enunciação defendida por Bakhtin (1992, 2003) se contrapõe àquela que considera a língua como pronta e acabada, sendo comparada a um código da matemática, que cultua a forma fixa, racional e imutável. Considera a linguagem escrita em sua possibilidade dialógica, pela qual o locutor se comunica por necessidades enunciativas, em contexto concreto, do ponto de vista da interlocução e do signo, variável e flexível.

Para distinguir esse aspecto da interlocução que utiliza a língua em sua condição de produção, Bakhtin (1992) faz a análise de duas orientações linguísticas: a *subjetivista idealista* e a *objetivista abstrata*.

Na primeira, a língua se apresenta nos atos da fala pela individualidade do falante. O psiquismo individual elabora o fenômeno linguístico que é de criação individual. A língua é análoga às manifestações estéticas e poéticas. Sinteticamente, Bakhtin (1992, p. 72) refere-se

a tal corrente filosófica “como processo criativo ininterrupto de construção (“energia”) que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.”

Por outro lado, a segunda se diferencia da primeira, quando vê a língua como uma ciência, que está sujeita a um sistema linguístico, dirigido por normas gramaticais, fonéticas e lexicais. Desse modo, os atos da fala são vistos como um arco-íris imóvel, cada enunciação possui elementos idênticos que não se alteram se encontrados em outras enunciações, e tal unicidade, para seus defensores, permite a compreensão por todos os falantes da língua. O som das letras é fisiológico e único. Há uma identidade normativa e fonética por trás das unidades que a compõem.

Bakhtin (1992) se opõe às concepções referidas por acreditar que a língua evolui e se transforma em seu uso. Para ele, sua verdadeira substância não é um sistema abstrato, não é a enunciação monológica, nem ato biológico ou fisiológico da fala. Ao contrário, ela se reveste de uma função bem mais ampla, que é o *fenômeno social da interação verbal*.

Sendo assim, *a interação verbal* é caracterizada pelo encontro entre os locutores cujo diálogo se constitui como uma das formas da interação e, por meio dele a língua evolui nessa comunicação verbal. Tal estrutura linguística se caracteriza por enunciações elaboradas em sua dialeticidade *sócio-ideológica*. Tendo em vista esse caráter dialético da língua, a estrutura da enunciação se dá no processo de interação entre os falantes, por meio das unidades reais da cadeia verbal, e, para estudá-las ou utilizá-las não podemos separar a língua em unidades e palavras no curso das enunciações, porque estas se realizam na comunicação verbal.

O enunciado, nesse contexto, é a unidade da comunicação discursiva, fator esse determinante para o estudo da linguagem, pois altera a concepção de seu ensino, visto que todo *enunciado é vivo* e de natureza responsiva, e sua compreensão é “*prenhe de resposta*”. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

De acordo com Bakhtin (2003), as características da enunciação são organizadas por uma corrente com outros enunciados. A enunciação não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, com alternância dos sujeitos no discurso, a qual se constitui com a transmissão da palavra ao outro. O diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva, composta pelas réplicas do discurso nas relações de pergunta e resposta. Sendo assim, as funções de dialogia são inexistentes nas orações, frases ou palavras isoladas retiradas do texto.

Nesse contexto, do enunciado como unidade real e concreta, Bakhtin (2003) aponta três características da comunicação discursiva: a *alternância dos sujeitos* do discurso como a primeira forma de se construir um enunciado, que o distingue das unidades da língua; a *conclusibilidade* do falante que evidencia o fim do enunciado, o que possibilita a resposta a

ele (exemplo: que horas são?); e *a vontade discursiva* do falante na escolha por um tipo de gênero do discurso.

A concepção bakhtiniana de linguagem distingue oração e enunciado. Segundo o autor, a oração, como unidade da língua, é desprovida da capacidade de determinar a posição responsiva do falante. Somente quando adquire a função de enunciado conquista essa capacidade. Como a oração, a palavra isolada também se caracteriza apenas como unidade da língua; não ocupa posição responsiva, pois não está posta no processo de interação entre sujeitos.

De acordo com esses pressupostos, afirmamos que a linguagem, na concepção de Bakhtin (2003), diferencia-se pela dinamicidade e movimento constantes, e se concretiza nas trocas e relações com o outro. Isso será relevante para a compreensão da apropriação da escrita por crianças em fase inicial de aprendizagem, pois, segundo nosso ponto de vista, alicerçado na Teoria Histórico-Cultural, essa apropriação é compreendida pela historicidade na qual o fenômeno - a escrita - foi sendo elaborado.

2.4 A escrita como instrumento cultural complexo

Em nossos estudos, tivemos o primeiro contato com a escrita como instrumento cultural complexo por meio da Teoria Histórico-Cultural. Encontramos a explicação desse fenômeno e de sua complexidade em Vygotski (2000) e Vigotski (2001). Para o objetivo do presente estudo, é substancial entender a complexidade desse instrumento, devido à trajetória realizada por pré-escolares na sua apropriação.

Primeiramente, compreendemos que a escrita é uma das funções superiores que compõem a conduta humana, aquelas mencionadas no primeiro capítulo como sendo apropriadas nas relações socioculturais, não dadas geneticamente. E, posteriormente, que o alto grau de complexidade se dá graças à exigência da capacidade de abstração da parte de quem dela se apropria.

Partindo de tais configurações - instrumento cultural e complexo - Vigotski (2001) refere-se à escrita como fenômeno que exige da criança dupla abstração, uma do aspecto sonoro e a outra do interlocutor ausente.

Quanto ao primeiro aspecto, o sonoro, o autor diz que a escrita é uma linguagem cuja sonoridade é apenas pensada e imaginada pelas crianças, que, para usá-la, necessitam de símbolos para decifrar. Em contato com o texto escrito, a criança que ainda não lê, não percebe seu aspecto musical, entonacional, expressivo e sonoro, se não existir um interlocutor que faça a leitura para ela.

O segundo aspecto sobre a complexidade da escrita refere-se à ausência do interlocutor. Para a criança, é uma situação na qual o destinatário está ausente ou ela não está em contato com quem escreve. “É uma linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado”. (VIGOTSKI, 2001, p. 313).

Isso implica um grau de abstração intenso por parte de quem domina a linguagem escrita.

Nessa reflexão de como é a apropriação e elaboração dessa linguagem pelas crianças na escola, percebemos que um elemento essencial para a sua aprendizagem é o nível de abstração exigido, já que essa é uma aquisição de representação de segundo grau pela qual a língua não representa diretamente o mundo objetivo, ou a realidade material. Na fala, a criança pronuncia automaticamente sem decomposição de sons, a oralidade é espontânea, não arbitrária e inconsciente, por outro lado, quando escreve necessita da consciência sonora, fonológica e fonética, a relação é distinta configura-se pela atividade abstrata, arbitrária e consciente.

Vigotski (2001 p. 314) reitera o afirmado de forma metafórica:

[...] a álgebra é mais difícil do que a aritmética para a criança. A linguagem escrita é a álgebra da escrita. Entretanto, da mesma forma que a apreensão da álgebra não repete o estudo da aritmética, mas representa um plano novo e superior de desenvolvimento do pensamento matemático abstrato, que reconstrói e projeta para o nível superior o pensamento aritmético anteriormente constituído, de igual maneira a álgebra da escrita ou linguagem escrita introduz a criança no plano abstrato mais elevado da linguagem, reconstruindo, assim, o sistema psicológico da linguagem falada anteriormente constituído.

Encontramos também em Foucambert (1997, p. 52) uma referência a tal particularidade dessa linguagem: “a escrita tem uma especificidade própria que permite expressar e comunicar e pode parecer distante da realidade de uma criança de seis anos, assim como o é, de fato, para a maioria dos adultos dos países industrializados”. Dessa forma, essa linguagem se coaduna com as operações intelectuais mais precisas; compreender seu uso é adentrar às funções psíquicas mais complexas. Muito além dos muros da escola, é preciso ensinar a escrita, compreendendo seu uso social.

O ensino da escrita diferencia-se de um processo de apropriação natural ou de um ensino obtido como a aquisição de um hábito mecânico, como traçar letras e letras. Para Vygotski (2000, p. 184), “o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um

sistema de signos simbólicos extremamente complexo”, cuja peculiaridade está em ser uma representação de segundo grau.

Isso significa que a linguagem escrita está formada por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais. O nexos intermediário, quer dizer, a linguagem oral pode desaparecer gradualmente e a linguagem escrita se transforma em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos nomeados, assim como suas relações recíprocas. (VYGOTSKI 2000, p. 184, tradução nossa).

O domínio desse sistema cultural complexo não ocorre por formas artificiais, por meio de decodificação e soletração do código escrito, mas como resultante de um amplo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. Para que esse sistema cultural complexo se converta em função psíquica na criança, como forma especial de linguagem, é conveniente a inserção da criança no universo da escrita desde a pré-escola.

2.5 O início da representação simbólica

A criança nos primeiros meses de vida expressa suas necessidades por meio de movimentos que, interpretados pelo Outro (mãe, pai, avós, etc.), servem de sinais que se transformam em atos significativos. Ao ser atendida pelos adultos que interpretam seus gestos, a criança participa de seu primeiro círculo de comunicação com o universo cultural, o que se intensifica a cada etapa do desenvolvimento.

Revisitando o termo *cultura*, já referido anteriormente como um conjunto das obras humanas, citamos Pino, (2005, p. 152):

O desenvolvimento cultural da criança é o processo pelo qual a criança deverá se apropriar, pouco a pouco, nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas (mundo, existência e condições de existência humana). Mas o desenvolvimento cultural estará comprometido se ela não tiver acesso aos bens materiais produzidos pelos homens e que são portadores dessas significações.

Nesse sentido, a criança é um ser cultural, conforme explica o mesmo autor:

O desenvolvimento da criança é um processo de constituição nela dos modos de funcionar humanos (falar, pensar, agir, etc.) e do saber necessário para esse funcionar, já que “falar” pressupõe que algo seja dito e “pensar” que algo seja pensado, pois não há falar sem coisa falada nem pensar sem coisa pensada. Isso quer dizer que o desenvolvimento cultural da criança, mais do que inserção dela na cultura, é inserção da cultura nela para torná-la um ser cultural. (PINO, 2005, p. 158).

A constituição da criança, portanto, implica a existência do Outro, que, na mediação do processo de apropriação das funções psíquicas superiores, tem importante papel, porque além de mediar a aquisição dos instrumentos culturais (escrita ou desenho), será a pessoa que

contribuirá para que o sujeito encontre um sentido para a sua ação. No início do processo de seu desenvolvimento cultural distinguem-se três estágios: a criança executa um ato qualquer encontrado em sua realidade natural ou biológica; depois, o ato adquire significação para os outros; e posteriormente essa significação atribuída pelo Outro faz com que o ato se torne significativo para a criança, de maneira subjetiva. (PINO, 2000; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Esses três estágios podem ser encontrados no gesto de apontar, descrito abaixo:

[...] Inicialmente, o gesto indicativo representa um simples movimento malgrado de apanhar dirigido a um objeto e denotando uma ação futura. A criança tenta apanhar um objeto que está demasiado distante, suas mãos estendidas na direção ao objeto param e ficam suspensas no ar, os dedos fazem movimentos de apontar.[...] Quando a mãe vem em ajuda da criança e reconhece seu movimento como indicador, a situação muda essencialmente. O gesto indicativo torna-se gesto para os outros. Em resposta ao movimento malgrado de apanhar da criança, a resposta emerge não da parte do objeto, mas da parte da outra pessoa. Dessa forma, os outros realizam a idéia inicial do movimento malgrado de apanhar. E somente mais tarde, a partir do fato de que o movimento de apanhar é relacionado pela criança com a situação objetiva completa, ela começa a ver seu movimento como um indicador. [...] Aqui, a função do próprio movimento muda: de movimento dirigido ao objeto, torna-se movimento dirigido a outra pessoa por meio de uma conexão. [...] Mas esse movimento só se torna um gesto para si mesmo se primeiramente for um indicador, ou seja, tendo objetivamente todas as funções necessárias de indicador e gestos para o outro. (VYGOTSKY, 1997, p. 104-105).

Diante de tal exemplo, compreende-se a elaboração da função simbólica do gesto de apontar. Primeiramente, a criança realiza um ato natural, um mero deslocamento orgânico no espaço físico, o qual no início é carente de significação. Depois, o Outro, ao interpretar o ato, encontra uma significação nele e aproxima o objeto apontado ou recusa o acesso a ele. O resultado da intervenção causa reação na criança, que ainda funciona no plano biológico (reação de bem-estar, desconforto, etc.); já o Outro se encontra no plano simbólico ao compreender o gesto. O próximo passo ocorre quando a criança percebe, ao ser atendida, a significação do movimento, internaliza-o, e só então repete o ato. Nesse processo o ato biológico passa a ser simbólico.

Nesse exemplo paradigmático da representação simbólica, surge o começo da inserção da criança no universo cultural humano. Na compreensão do gesto de apontar pelo Outro, a criança capta o sentido do ato por meio da ação do mediador, que a atende ofertando o objeto mostrado.

Após essa exposição sobre o início da representação simbólica, focalizaremos o processo de elaboração dos signos na pré-história da escrita, para compreendermos o surgimento do desenho no universo infantil.

2.6 A pré-história da linguagem escrita

Para quem estuda a Teoria Histórico-Cultural, é conhecido o excerto do texto de Vygotski (2000, p. 186): “A história do desenvolvimento começa quando surgem os primeiros signos visuais [...]. O gesto é o primeiro signo visual que carrega a futura escrita da criança, igual à semente, que contém a futura árvore de um carvalho”.

Essa afirmação é uma referência para a presente pesquisa, pois focaliza o gesto de apontar em que encontramos o início da representação simbólica: embora a criança não tenha intenção, o adulto ao atendê-la, designa função representativa ao gesto do bebê, que, sem utilizar a linguagem verbal, mostra para mãe o que deseja. Esse é um gesto indicativo.

Nesse sentido, falando acerca das convicções de W. Wundt, Vygotski (2000) escreve:

Wundt assinalou a relação existente entre a escrita em desenhos ou “pictografia” com o gesto. Supõe Wundt que o gesto figurativo frequentemente reproduz simplesmente algum signo gráfico. [...] A linha indicadora, que se converte em escrita pictográfica, passa a significar o movimento firmado do dedo indicador. Todas as designações simbólicas na escrita pictográfica, disse Wundt, podem explicar-se se são deduzidas da linguagem do gesto, inclusive se os símbolos, mais tarde se separam dele e adquirem uma existência independente. (VYGOTSKI, 2000, p. 186, tradução nossa).

Discutindo, ainda, as relações entre o gesto e o signo escrito, Vygotski (2000, p. 186-187) faz uma interessante reflexão:

Gostaríamos de mostrar agora dois momentos que entrelaçam geneticamente o gesto com o signo escrito. O primeiro momento está representado pelas garatujas que traça a criança. Como pudemos observar em numerosas ocasiões durante nossos experimentos, a criança, ao desenhar, passa frequentemente à representação, assinala com o gesto o que intenta representar e a marca deixada pelo lápis não é mais que o complemento do que representa com o gesto. [...] O segundo momento que forma o nexo genético entre o gesto e a linguagem escrita nos leva aos jogos infantis. Como sabemos, durante o jogo alguns objetos passam a representar facilmente outros, os substituem e se convertem em seus signos. (tradução nossa).

Na citação, o autor assinala dois momentos da representação infantil que demonstram o começo da representação simbólica na idade pré-escolar: o das garatujas e o dos jogos infantis ou brincadeira de papéis sociais. No primeiro momento, a criança pequena atribui a função de signo ao seu movimento com o lápis, que primitivamente não remete a um signo-símbolo, mas, certas vezes as garatujas remetem a um significado simbólico, quando a criança relata ao garatujar: *esse é meu cachorro correndo comigo*. No segundo momento, no jogo, a

madeira se transforma em cavalo, o paninho dobrado se torna um bebê. É, portanto, nessas ações, por meio de gestos indicativos, que a criança inicia sua atividade simbólica.

Assim, para Vygotski (2000), o jogo infantil e o desenho constituem formas de linguagem muito complexas, que, mediadas pelos gestos indicativos infantis, informam a intenção de representação da criança. Nesse intento, a brincadeira de papéis sociais e o traço do desenho adquirem significados e se convertem em signos.

Vygotski (2000, p. 188) aponta fatos que contribuem para a explicação teórica da constituição da representação simbólica na brincadeira:

Primeiro fato: para a criança que brinca tudo pode ser tudo. A explicação é que o objeto, por si mesmo, adquire a função e o significado do signo graças ao gesto que lhe atribui tal significação. Daí se depreende que o significado reside no gesto e não no objeto. Por isso, é relativamente indiferente a classe de objeto que a criança manipula. [...] Segundo fato: já nos primeiros jogos da criança de 4-5 anos se produz a designação verbal convencional do objeto. As crianças fazem acordo entre si: “isso será a casa e isso o prato”. Aproximadamente nessa idade se forma uma conexão linguística de extraordinária riqueza que explica, interpreta e confere sentido a cada movimento, objeto e ação em separado. (tradução nossa).

Dessa forma, tanto o desenho como as brincadeiras de papéis sociais surgem pela primeira vez na idade pré-escolar, e ambos contribuem para o nascimento da representação simbólica na criança, pois são utilizados como outras formas de expressão e comunicação por remeter a signos ausentes. Luria (2006) comenta que o homem como um animal cultural possui uma quantidade de objetos que podem desempenhar um papel auxiliar de dimensão simbólica em suas relações sociais. Para tal compreensão revela:

[...] o homem aprende a usar um sistema auxiliar de contagem, e em vez de confiar mecanicamente as coisas à memória, ele as escreve. Em cada caso, estes atos pressupõem que algum objeto ou aparelho será usado como auxílio nesses processos de comportamento, isto é, este objeto ou aparelho desempenhará um papel funcional auxiliar. A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos. [...] Kohler tentou montar alguns experimentos especiais com macacos, para determinar se um macaco poderia usar certos signos para expressar determinados significados, mas não foi capaz de encontrar tais rudimentos de “manutenção de um registro” neles. [...] nunca tentaram usar as linhas por eles traçadas como signos para expressar alguma coisa. Estas linhas eram um brinquedo para os animais; como objetos, eram um fim, nunca meio. (LURIA, 2006, p. 146).

Nessa busca por demonstrar o momento em que a criança inicia uma relação funcional com seus primeiros traços, para expressar significados, é que aparece a análise dos primeiros desenhos infantis. A criança, embora não utilize o sistema da escrita, faz uso de outros instrumentos para retratar e relembrar objetos.

Nos experimentos de Luria (2006) com crianças de 3 a 6 anos, ele descreve que inicialmente elas não estabelecem, nos primeiros rabiscos, uma relação com a escrita como instrumento cuja função é relembrar. O autor defende que é difícil fazer as delimitações da idade em fases ou estágios, pois estes dependem do desenvolvimento cultural da criança. Nesse período inicial, a escrita é vista como forma externa e imitação do adulto. “[...] o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo”. (LURIA, 2006, p. 145).

As pesquisas de Luria (2006) demonstram a evolução do processo do primeiro estágio, fase instrumental, que vai da simples brincadeira e prazer em fazer rabiscos à intenção de usar os traços para recordar. Essa fase inicial mostra ação imitativa, primitiva, pré-cultural e pré-instrumental, nomeada por alguns autores (DERDIK, 2004; KELLOG, 1985; MARTINS, 1998) como garatuja infantil e considerada uma pré-escrita.

A passagem de uma escrita indiferenciada para a diferenciada, que auxiliará a memória, ocorre quando a criança muda sua relação com a ação motora dos traços indistintos para o futuro signo de função mnemônica: “a criança começará a associar a sentença ditada com seu rabisco não diferenciado”. (LURIA, 2006, p. 157).

No próximo item explica-se como o desenho medeia esse processo.

2.7 A mediação do desenho na apropriação da escrita

Conforme objetivamos esclarecer, o desenho é, de acordo com Vygotski (2000), uma peculiar linguagem infantil e recebe grande influência da linguagem verbal nessa etapa da vida da criança. A fala é um simbolismo de primeira ordem, por representar diretamente a realidade. Quando a criança, ao desenhar, mostra que seus traços representam diretamente um aspecto da realidade, utiliza o desenho como uma representação de primeira ordem. Quando, porém, utiliza a linguagem visual para recordar a linguagem verbal, o desenho converte-se em simbolismo de segunda ordem, porque passa a ser uma representação de outra forma de representação. Daí a importância do desenho para o desenvolvimento da linguagem escrita, dado o seu caráter simbólico que é utilizado pela criança nessa fase de sua vida.

Para Vygotski (2000), na transposição dos desenhos para a escrita, a criança faz a descoberta de que, além de desenhar coisas, pode desenhar palavras. Estabelece-se então a conexão entre o desenho e a escrita por meio dos signos linguísticos. Nesse momento, quando são usados os signos da escrita para representar os signos verbais, acontece a representação de segunda ordem. Em um momento posterior, a linguagem escrita é utilizada, como o

desenho, para representar diretamente a realidade, voltando a ocupar um simbolismo de primeira ordem.

Pino (2005) esclarece que, no plano do desenvolvimento cultural da criança, a mediação semiótica, isto é, a mediação feita por meio dos signos criados sócio-historicamente, permite a conversão das formas culturais criadas pela humanidade em formas do psiquismo individual e sua internalização se dá no plano social para o individual. Afirma ele:

O mecanismo da “mediação semiótica” opera como o conversor que permite a transposição de planos das funções humanas. [...] Os signos permitem transformar o que é alheio à criança- os modos de falar, de agir de pensar etc. dos outros- em algo que lhe seja próprio, sem deixar de ser próprio dos outros- O signo realiza esse portento porque não é um mero veículo ou canal da significação- como o tem entendido a teoria clássica da comunicação-, mas seu conversor, ou seja, aquilo que permite que as significações culturais possam ser incorporadas por cada pessoa, adquirindo suas peculiaridades, mas conservando o que faz delas “significações sociais”, algo que é compartilhado por todos, sem confundir isto com qualquer forma de homogeneização. (PINO, 2005, p 160.)

Vê-se, portanto, que os primeiros anos da criança em idade pré-escolar têm grande importância para a vida futura. O desenvolvimento infantil favorece a conquista dos períodos posteriores. Nessa etapa encontra-se a chave para a aquisição das formas culturais complexas, iniciadas por sua relação com o meio cultural estimulador, pelo contato com as formas ideais de desenvolvimento, e pelas relações com pessoas mais experientes.

Nesse processo cultural, a criança inicia seu contato com o universo da escrita na escola, espaço adequado para o desenvolvimento das formas superiores mais complexas da linguagem. Pressupõe-se que a escola ofertará, na relação com o Outro, o contato com as *formas ideais* da linguagem verbal e escrita, por meio da expressão oral e gráfica, no contato com histórias e narrativas de diferentes gêneros, imagens que ampliam o repertório gráfico-plástico e principalmente em momentos lúdicos e atividades produtivas nos desenhos, na construção com blocos, modelagem, recorte e colagem.

Pensando dessa forma, a escola é o espaço da constituição da criança como ser cultural, em que ela tem contato com os diferentes gêneros orais e escritos, inclusive com aqueles gêneros que constituem a pré-história da linguagem escrita, e que estão presentes nas atividades com o desenho e com a brincadeira de papéis sociais. Porém, é necessário refletir sobre a forma pela qual o desenhar e o brincar, no cotidiano escolar, promovem a passagem do desenho e do jogo para a escrita.

Em nossos estudos encontramos algumas referências que dialogaram conosco. Entre elas estão: Vygotski (2000), Luria (2006), Gontijo (2008), Ostetto (2004) e Ferreira (2001).

Ao descrevermos o percurso da criança do desenho à escrita, retomamos seu início no gesto de apontar, a que se seguem as marcas e rabiscos deixados no papel, as garatujas descobertas nas linhas circulares, que, ao serem fechadas, originam os rostos humanos, pelos quais começa a figuração humana. Quando o desenho adquire forma de dizer, por meio deles a criança evolui na representação simbólica, e assim eles serão os mediadores semióticos até a escrita.

Luria (2006), em seus estudos experimentais com crianças, solicitava que fossem anotadas situações que as instigavam a adotar um meio para recordar as frases ditadas. Em princípio, tal atividade de ditar frases às crianças de 3 a 5 anos demonstra que elas são incapazes de compreender as instruções; o ato de escrever nessa etapa é puramente intuitivo, só há desejo de copiar e fazê-lo como o adulto, é um brinquedo prazeroso, sem função social ou mnemônica, de recordar algo. “Estas demarcações de idade dependem de uma gama de condições dinâmicas relacionadas com o nível de desenvolvimento cultural da criança, seu ambiente, etc.” (LURIA, 2006, p. 149). As crianças não percebem a escrita como instrumento ou meio. Essa fase, Luria (2006) denomina pré-instrumental, o primeiro estágio da pré-história da escrita. Nesse período, a futura escrita apresenta-se por rabiscos indiferenciados, ou seja, a criança faz traços ou ziguezagues no papel de forma hegemônica. A escrita não exerce a função de signo que remete a um significado.

O próximo passo na pré-história da linguagem escrita se dá quando a criança procura no signo primário alguma marca para orientá-la na recordação. Nos estudos de Luria (2006), a criança recorda do conteúdo ditado “uma vaca, uma vaca tem quatro pernas e um rabo, ontem à tarde choveu, o lixo da chaminé é preto, dê-me três velas” (p. 158), por meio de uma marca topográfica, isto é, ela faz marcas idênticas, mas uma está embaixo, outra em cima, outra à esquerda. Embora, não possua um conteúdo próprio, a marca indica a presença de um significado. Esse signo é do tipo primário para tomar notas. Luria (2006, p. 159) esclarece tal relação:

Esta explanação permite-nos apreender a estrutura psicológica de tal signo gráfico primário. É claro que um signo gráfico primário não diferenciado não é um signo simbólico que desvende o significado do que foi anotado. Não pode também ser chamado de signo instrumental no sentido integral da palavra, assim como não conduz a criança de volta para o conteúdo do que fora anotado. Nós, antes, diríamos que ele é apenas uma simples sugestão (embora uma sugestão artificialmente criada pela criança) que condicionalmente evoca certos impulsos verbais. Estes impulsos, porém, necessariamente não conduzem a criança de volta à situação que ela havia

“registrado”; apenas disparam certos processos de associação cujo conteúdo, como vimos, pode ser determinado por condições completamente diferentes, que nada têm ver com a sugestão dada.

O segundo passo para recordar as marcas indiferenciadas será diferenciar os signos primários e expressar um conteúdo específico: “o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos”. (LURIA, 2006, p. 161). Essa diferenciação, segundo o autor, se realizada com sucesso, transforma o signo primário em signo-símbolo.

Segundo Luria (2006), a passagem da escrita indiferenciada, sem intenção mnemônica, sem o uso instrumental ou como meio de representação, para a diferenciada, segue dois fatores: a introdução do número ou quantidade nas frases ditadas ou o pedido de cor, forma e tamanho nas sentenças. A esse respeito, o autor escreve:

Graças ao fator quantidade, esta diferenciação foi obtida em crianças de quatro a cinco anos. A influência do fator quantidade foi especialmente forte em casos nos quais o fator contraste foi acrescentado. Quando por exemplo, a sentença ‘Há duas árvores no pátio foi seguida pela sentença “Há muitas árvores na floresta”, a criança tentou reproduzir o mesmo contraste e por isso não pôde escrever as duas sentenças com a mesma marca e, em vez, foi forçada a produzir uma escrita diferenciada. (LURIA, 2006, p. 165).

Nesse momento a diferenciação pela quantidade e pela forma conduz a criança à *pictografia*, o uso de desenhos para expressar uma ideia ou um significado ditado pelo pesquisador.

O uso do desenho como meio de recordar prepara para a aquisição de uma atividade mais complexa, um instrumento poderoso da primeira escrita diferenciada. Assim, atingimos o momento consagrado pelo autor como a descoberta da escrita pictográfica, o primeiro uso da escrita como meio de expressão.

O desenho começa a ser utilizado como recurso ou um meio para o registro, diferente do desenho como processo espontâneo, que não desempenha a função de relação ou lembrança com signo representativo. “Uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isso distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra.” (LURIA, 2006, p. 176).

O mesmo autor mostra a distinção entre a escrita pictográfica e o desenho. Na escrita pictográfica, os desenhos assumem o papel de signos mediadores para ajudar a lembrar de conteúdos solicitados pelo professor ou por outro pedido. Já no desenho como processo

autocontido de representação, ele é brincadeira, é espontâneo. Na primeira, a função é escrever com o auxílio de figuras; na segunda, não vai além do desenho de imagens encontradas nas formas de desenho espontâneo e, assim, não denota qualquer relação com a tarefa de recordar um conteúdo.

O limite entre a escrita pictográfica e a escrita simbólica aparece com a necessidade de representação de um objeto ou signo por outro, ou seja, a criança, impossibilitada de desenhar um conteúdo abstrato, o substitui por outro.

Imaginemos um caso em que uma criança capaz de escrever por pictogramas deva tomar nota de alguma coisa que seja difícil (ou até mesmo impossível) expressar por meio de uma figura. O que ela faz? [...] Há duas opções, muito semelhantes entre si, de se desviar do obstáculo. Por um lado, a criança instruída a lembrar-se de algo difícil de ser retratado pode, em vez do objeto A, anotar o objeto B, que se relaciona, de alguma forma, com A. Ou simplesmente anotar alguma marca arbitrária em vez do objeto que acha difícil retratar. Os dois caminhos levam da escrita pictográfica à escrita simbólica, exceto que o primeiro opera com os mesmos meios de representação pictográfica, enquanto o segundo faz uso de outros expedientes qualitativamente novos. (LURIA, 2006, p. 177).

Quando a criança realiza a escolha de desenhar o todo por parte dele, inicia um processo de superação ao retratar o objeto em sua totalidade por um caminho indireto. Esse é elemento que estrutura a escrita simbólica como um instrumento cultural complexo.

Fica evidente que o desenho medeia o ensino da linguagem escrita nos pré-escolares. Já na infância a criança percorre todo o caminho para a futura aquisição da escrita como instrumento cultural complexo. Porém, a escrita não se reduz a soletrar letras e sílabas, ou escrevê-las de forma descontextualizada. A Teoria Histórico- Cultural defende a escrita como instrumento cultural complexo; sendo impossível compreendê-la por meio de métodos de decodificação, soletração e silabação de um código. Bakhtin (1992, 2003) mostra a língua nos aspectos mais amplos de seu uso, nos momentos de enunciação e interação com o outro. Nesse contexto, a escrita é um mecanismo de poder e consciência, dependendo da escola o seu ensino, porque é nela que o homem adquire tal instrumento cultural especificamente humano.

Procuramos, até este momento, evidenciar todo o percurso da fundamentação teórica que permeia nosso estudo. Desejamos com isso demonstrar que a Teoria Histórico-Cultural defende uma concepção de desenvolvimento humano que vê o sujeito de forma global e dialética, que participa de um meio cultural, mediado pelo outro e pelo signo.

No capítulo a seguir, discutiremos as bases teóricas que permitem demonstrar que o desenho é um conhecimento humano de raízes sociais e culturais, não sendo natural nem espontâneo.

CAPÍTULO 3

A IDADE PRÉ-ESCOLAR E O DESENHO

3.1 A idade pré-escolar

O ato de desenhar faz surgirem outras formas de compreender o mundo objetivo. A criança, enquanto desenha, canta, conta histórias, imagina, fala. Pode-se dizer que o desenho é um instrumento de conhecimento, cujas marcas e traços dizem muito sobre quem faz “ eu-desenho, como se o desenho carregasse algo como o eu de cada um e o definisse numa folha de papel”. (TIBURI; CHUÍ, 2010). Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. “Desenhar é conhecer, é apropriar-se”. (DERDYK, 2004, p. 24). Como conhecimento humano perpassa toda a História, seja nas pinturas rupestres, na construção dos maquinários na revolução industrial, na arquitetura mais elaborada contemporânea, na comunicação das ilustrações dos quadrinhos, nos livros infantis, na animação cinematográfica, como também nos jogos eletrônicos.

Seu início na idade pré-escolar é um período relevante para o desenvolvimento das capacidades humanas. A criança aprende facilmente se forem considerados e conhecidos seu desenvolvimento psíquico e sua atividade principal. O cérebro infantil está em formação, e em condições favoráveis de vida e de educação; desenvolvem-se intensamente as capacidades práticas, intelectuais, imaginativas; ocorre a formação dos conceitos espontâneos, dos primeiros sentimentos e hábitos, e da conduta (ZAPORÓZHETS, 1987).

Para Zaporózhets (1987 apud MELLO, 2007), o ensino para os pré-escolares deveria se efetivar por meio de jogos, observação direta e diferentes tipos de atividade prática e plástica, e não por meio de tarefas que confundem educação com instrução ou pré-escolarização, na antecipação dos estudos próprios da escola fundamental.

O entendimento da especificidade da infância é de fundamental importância para que a criança reproduza para si as qualidades especificamente humanas. Como ensina Mello (2007, p. 91):

[...] na infância até os seis anos de idade, a criança já vive uma atividade intensa de formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades que não são visíveis a olhos que entendem o desenvolvimento dessas funções e qualidades humanas como sendo naturalmente dado.

A infância é um fenômeno cultural, histórico, condicionado aos modelos econômicos, políticos e sociais vigentes em cada período da história da humanidade. Por isso, as crianças que frequentam uma escola de educação infantil têm mais possibilidade de alcançar um

desenvolvimento superior que as crianças que não tiveram acesso à educação mais intencional e sistematizada voltada para o sentido e significação do mundo cultural. A eficácia da educação escolar reside em considerar as particularidades psicofisiológicas evolutivas da criança pré-escolar (ZAPORÓZHETS, 1987).

A criança em idade pré-escolar possui características próprias quanto aos interesses, curiosidade, imaginação e afetividade. Também os conhecimentos infantis refletem sua idade e são, portanto, inferiores aos adquiridos pelo adulto, em decorrência das poucas experiências vividas pela criança, porém, nessa fase de sua vida, ela já está em processo de formação e desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Pela observação diária, em suas relações com objetos e pessoas, orientada pela atividade principal, seus sentimentos vão apresentando estabilidade, e a criança passa a compreender e a formar raciocínios de maior abstração sobre a base de um pensamento prático.

A criança, ao nascer, apresenta uma herança biológica, ou seja, reflexos não condicionados, formas inatas de comportamento, como a satisfação de suas necessidades orgânicas: alimentação, respiração, temperatura adequada, proteção, etc.

A partir dos reflexos não condicionados, a criança, na interação com os adultos, cria novas necessidades em contato com o mundo externo – a cultura na qual ela vive. O adulto, como mediador, medeia o processo de assimilação e apropriação do mundo objetivo, resultante da atividade do trabalho de gerações, que é a herança cultural (MUKHINA, 1996).

Assim, entende-se que as qualidades naturais da criança não formam qualidades psíquicas, mas são suporte biológico sobre o qual vão ser construídas essas últimas pelas vias sócio-histórico-culturais no processo de educação e ensino mediado por alguém mais experiente.

Durante a infância, nos seis primeiros anos, há uma maturação do sistema nervoso e do cérebro, a qual decorre da ativação de setores cerebrais pela atividade externa no processo de apropriação do mundo objetivo. Caso não existam atividades que proporcionem um desenvolvimento adequado, tais setores, pouco exercitados, podem demonstrar evolução ineficiente.

No período pré-escolar, a criança percorre um longo processo de desenvolvimento. Especificamente dos três aos seis anos forma os conceitos espontâneos e, partindo deles, elabora os conceitos científicos. Trataremos desse item a seguir, objetivando tornar claro o processo de constituição do desenho a partir dos conceitos espontâneos.

3.2 A formação dos conceitos na idade pré-escolar

Nesta pesquisa, procuramos explicitar como o percurso do desenho é movido pelos conceitos espontâneos, que, ao proporcionarem o surgimento dos conceitos científicos, de maior complexidade, constituem a base sobre a qual a criança se apropriará da linguagem escrita.

Entendemos que “o domínio da linguagem escrita [...] é, na realidade, o resultado de um amplo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil” (VYGOTSKI, 2000, p. 184), que são adquiridas por meio da mediação e da atividade. O percurso da aquisição da linguagem escrita vai da formação dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos.

Para o autor, um conceito é um ato real e complexo de pensamento que não é aprendido pela memorização ou assimilação vazia de palavras no verbalismo do mediador, mas sim quando a criança atinge um desenvolvimento mental elevado no ato de uma generalização.

Os conceitos espontâneos ou não conscientizados se originam da experiência vital direta da criança; já os conceitos científicos do tipo superior ou conscientizado surgem pelo ensino.

Os conceitos espontâneos e científicos estão interligados e influenciam-se reciprocamente. O desenvolvimento dos conceitos superiores apoia-se em um nível de maturação dos conceitos elementares. Nessa hipótese, a formação de conceitos é um processo de interação entre duas formas de pensamento, o concreto e o abstrato, que não se excluem, mas se influenciam mutuamente, distinguindo-se apenas pelas vias e modos de funcionamento.

A interação entre conceitos em processo de formação é assim explicitada por Vigotski (2001, p. 294):

Sabe-se que na criança os conceitos mais gerais surgem frequentemente antes dos mais particulares. Assim, uma criança costuma aprender a palavra “flor” antes da palavra “rosa”. Mas neste caso o conceito flor não é na criança mais genérico que a palavra “rosa”, é apenas mais amplo. É claro que quando a criança dispõe apenas de um conceito a sua relação com o objeto é diferente de quando ela dispõe de um segundo conceito. Mas, também depois disso o conceito “flor” continua durante muito tempo ao lado do conceito “rosa”, e não sobreposto a ele. Não incorpora o conceito mais particular nem o subordina a si mesmo, mas o substitui e o dispõe em uma série consigo mesmo. Quando surge a generalização do conceito “flor”, modifica-se também a relação entre “flor” e “rosa” assim como entre outros conceitos subordinados. Nos conceitos surge um sistema.

Para Vigotski (2001), os conceitos se tornam conscientizados e arbitrários, como ocorre com a linguagem escrita, quando a criança adquire a consciência de que existe um sistema entre os conceitos, com relações de generalização entre eles e que são arbitrários. “Os conceitos científicos subentendem um sistema e tais conceitos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis”. (p. 295).

A tomada de consciência adquirida pela criança no processo da formação do conceito é uma generalização de determinada ação transferida para outra. Essa generalização significa a formação de um conceito superior. Assim, a generalização é, além de tomada de consciência, uma sistematização de conceitos. Sobre isso, escreve o autor:

[...] se depois do conceito surge um conceito superior, ele pressupõe necessariamente a existência não de um, mas de uma série de conceitos co-subordinados, com os quais esse conceito está em relações determinadas pelo sistema do conceito superior, sem o que esse conceito não seria superior em relação ao outro. Esse mesmo conceito superior pressupõe, simultaneamente, uma sistematização hierárquica até dos conceitos inferiores àquele conceito e a ele subordinados com os quais ele torna a vincular-se através de um sistema de relações inteiramente determinado. Desse modo, a generalização de um conceito leva à localização de dado conceito em um determinado sistema de relações de generalidade [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 292).

Desse modo, entende-se que o sistema e a tomada de consciência surgem dos conceitos infantis depois de muita elaboração no interior da atividade que a criança realiza: os conceitos científicos recebem influência dos conceitos espontâneos, que, por sua vez, influenciam também a relação original do conceito científico com o objeto, relação esta cossubordinada a vários outros conceitos. Trata-se de uma cadeia de conceitos que dependem um do outro para a existência da generalização.

A conquista da generalização superior dos conceitos, isto é, a passagem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos, é uma questão de aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem produz desenvolvimento e atinge efeitos de longo alcance, projetando o desenvolvimento além das possibilidades da maturação biológica e suscitando neoformações psíquicas.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem não é caudatária do desenvolvimento (primeiro desenvolvimento, depois aprendizagem) nem paralela ao desenvolvimento, o processo de maturação está sujeito às leis naturais, e a aprendizagem move o desenvolvimento. Reside aqui o valor do ensino escolar, do meio, na formação das estruturas psíquicas superiores.

As funções psíquicas específicas do homem, as superiores, aparecem nos processos de mediação com o outro no ambiente escolar e contato com o mundo objetivado por meio de instrumentos materiais e simbólicos

No processo da formação dos conceitos, que é uma função psíquica superior, a palavra no princípio tem o papel de meio e posteriormente, nos conceitos superiores, torna-se um símbolo arbitrário, como no caso da linguagem escrita.

Desta forma, as palavras são signos que assumem o papel de símbolos, e seu emprego funcional, sua aplicação oral e seu desenvolvimento no pensamento infantil são elementos norteadores para o estudo dos conceitos. Como afirma Vigotski (2001, p. 162-163):

As palavras não exercem desde o início o papel de signos, em princípio em nada diferem de outra série de símbolos que atuam na experiência, dos objetos aos quais estão relacionados. No intuito crítico e polêmico de demonstrar que apenas uma relação associativa entre palavras e objetos é insuficiente para que surja o significado, que o significado da palavra ou conceito não são equivalentes a uma relação associativa entre complexo sonoro e a série de objetos [...] Ach e Rimat denunciaram como incorreto o ponto de vista associativo sobre o processo de formação de conceitos, apontaram o caráter produtivo e criador do conceito, salientaram que só com o surgimento de certa necessidade de conceito, só no processo de alguma atividade voltada para um fim ou para a solução de um determinado problema é possível que o conceito surja e ganhe forma.

Percebe-se que a formação dos conceitos, no sentido exposto, supera a concepção mecanicista, aquela que valoriza o aspecto associativo das palavras, que vai do aspecto sonoro ao objeto. Ao contrário, vincula tal função à categoria da atividade do sujeito, não excluindo sua natureza genética, funcional e estrutural, como processos dialéticos e dependentes.

O conceito só é possível com o emprego das palavras e dos signos, assim como o pensamento em conceitos surge do desenvolvimento do pensamento verbal. Todo processo decorre do emprego específico das palavras, uso funcional do signo como meio de formação dos conceitos.

A ontogênese dos conceitos, que evoluem nas relações sociais, do mais simples e inferiores aos mais elaborados e superiores, é resultado da atividade intelectual que transcorre por vias funcionais por meios racionais no desenvolvimento humano.

Isso posto, são apresentadas algumas etapas as quais a criança pequena elabora para ir dos conceitos espontâneos aos científicos.

Numa primeira etapa, a criança, a partir de uma impressão de um objeto, realiza associação para explicar outro fenômeno. A percepção infantil é sincrética e, por isso, não encontra semelhança interna ou relação entre as partes que constituem o objeto, relacionando-o com outro objeto semelhante de posse do adulto. Isso promove o entendimento entre os

dois, adulto e criança, e tal relação é produto da mistura sincrética de imagens da criança. Esse período é chamado por Vigotski (2001) de *imagem sincrética*.

No período inicial da formação dos conceitos espontâneos, pela imagem sincrética ou amontoado de objetos, a criança escolhe objetos por acaso, por intermédio de algumas associações, para o que usa vínculos subjetivos. Posteriormente, ela faz a associação pelos elementos temporais e espaciais do objeto. A semelhança será orientada pela cor, tamanho, forma, etc. Depois, a elaboração dos conceitos se relaciona com uma dupla série de vínculos entre os objetos, por exemplo, associa dois atributos: cor e forma ou tamanho e forma.

O segundo período na formação de conceitos é o pensamento por complexos. Acentuam-se, nesse período, vínculos, relações, impressões concretas, generalização de objetos particulares, ordenamento e sistematização de toda experiência da criança. Nessa busca pela compreensão do objeto com o mundo objetivo, a criança estabelece relações de cada objeto particular com todo o grupo. Desse modo, no primeiro período, da imagem sincrética, o desenvolvimento do pensamento infantil se orienta pela imitação do adulto. Já no segundo, pensamento por complexo, busca o entendimento pela função do objeto, seu uso no mundo objetivo. Trocam-se os vínculos subjetivos estabelecidos pela criança pelos vínculos objetivos do mundo circundante. Ela tenta unificar os objetos homogêneos em grupo comum, torna-os mais complexos seguindo as leis dos vínculos objetivos com determinado objeto (VIGOTSKI, 2001).

Ao conquistar a formação dos conceitos pelo pensamento por complexos, a criança inicia a superação de seu egocentrismo. Suas impressões avançam do pensamento sincrético ao pensamento com maior coerência e objetividade. Ressalta-se que tal caráter de objetividade difere daquele propriamente conquistado nos conceitos científicos. No pensamento por complexos, o vínculo objetivo está orientado pelo caráter concreto e fatural entre os elementos particulares que integram o objeto; já no conceito científico seu vínculo é lógico-abstrato.

Vygotski (1993) e Vigotski (2001) apresenta cinco fases que a criança vivencia no pensamento por complexos: o associativo, de coleções, em cadeia, o difuso e o de pseudoconceito.

A primeira fase, *complexo do tipo associativo*, se baseia em qualquer vínculo associativo observado pela criança no objeto. A partir dessa associação, a criança pode formar todo um complexo. Acrescenta ao objeto em questão um ou outro atributo de associação: cor, forma e tamanho. “Qualquer relação concreta descoberta pela criança, qualquer ligação associativa entre o núcleo e um outro objeto do complexo é suficiente para fazer com que a

criança inclua esse objeto no grupo e o designe pelo nome de família comum”. (VIGOTSKI, 2001, p. 182).

Na segunda fase, *pensamento por complexo de coleções*, a criança combina os objetos mais pela diferença. Os diferentes objetos combinam de acordo com uma classificação seguindo um traço (cor, forma, tamanho) não de forma aleatória, mas pelo caminho da diferença que se complementa: associação por contraste.

A terceira refere-se ao *complexo em cadeia*, que “se constrói segundo o princípio da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia”. (VIGOTSKI, 2001, p. 185). Esse complexo em cadeia parte de uma associação de objetos que agregam outros por um traço secundário. Por exemplo, a uma amostra de círculos vermelhos juntam-se triângulos azuis. Assim o elo entre os objetos vincula-se do anterior ao seguinte, pois se desloca de um traço para outro em sua sequência.

Na quarta, *o pensamento por complexo difuso*, inicia-se com uma associação de objetos que se dispersa durante a seleção de seu atributo. “Depois dos objetos amarelos a criança escolhe objetos verdes, depois dos verdes, azuis, depois dos azuis, pretos”. (VIGOTSKI, 2001, p. 188). Denota esse período certa impossibilidade de definir parâmetros e incorpora a possibilidade de pensar além dos vínculos objetivos do mundo imediato. O complexo difuso no pensamento infantil “é uma combinação familiar de objetos que encerram possibilidades infinitas de ampliação e incorporação, ao clã basilar, de objetos sempre novos porém inteiramente concretos”. (VIGOTSKI, 2001, p. 189).

A última fase do pensamento por complexos é o *pseudoconceito*, que tem uma conexão com o conceito científico do tipo superior. Chama-se pseudoconceito porque pelas formas externas é um conceito, mas nas formas internas é um complexo, isto é, trata-se de uma passagem entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato da criança.

Todo o percurso dos conceitos espontâneos aos científicos não é conquistado de maneira espontânea pela criança, mas por meio de apropriações com os adultos que a rodeiam. “A criança que pensa por complexos, e o adulto, que pensa por conceitos, estabelecem uma compreensão mútua e uma comunicação verbal”. (VIGOTSKI, 2001, p. 197).

Todos os conceitos referenciados e conceituados acima são desenvolvidos na relação da criança com o meio cultural, pelas suas vivências sócio-culturais mediatizadas pelo signo e pelo Outro. Perante tal constatação exploraremos a linguagem com desenhos nessa perspectiva teórica.

3.3 O Desenho: perspectivas teóricas

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o ensino gerador de aprendizagens movimenta o desenvolvimento, sendo essenciais as relações sociais e a apropriação da cultura historicamente acumulada promovidas por um mediador cultural para o processo de humanização da criança. Essa linha de pensamento é divulgada por estudos de pesquisadores como: Luria (2006), Vygotski (2000), Vigotski (2009), Martins (1998, 2004), Leite (1998, 2002, 2004), Gobbi (1996, 2002), Viana (1995), Iavelberg (2006) Tiburi e Chuì(2010), Trindade (2011), Wilson e Wilson (2001), Barbosa(2001, 2008).

O desenho, desse modo, é entendido nas relações objetivas e concretas do sujeito com sua realidade e cultura, das quais as crianças se aproximam por meio dos traços do desenho (TRINDADE, 2011).

Para Trindade (2011, p. 230), a complexidade na criação gráfica movimenta outras, como a complexificação do pensamento nas formas mais abstratas. “A criança, quando retrata o que vê, inevitavelmente aprende a ver o mundo de uma maneira diferente, mais precisa e exata.”

Em suas pesquisas, Trindade (2011), referenciando os trabalhos vigotskianos, afirma que a representação nos desenhos se dá na atribuição de sentido ao que se apresenta no meio. Essa representação simbólica, pelos desenhos, envolve a relação ativa dos sujeitos no meio cultural, cujas impressões subjetivas correspondem à reelaboração da realidade percebida “que decorre não de condições internas pré-estabelecidas na constituição dos sujeitos, mas por meio da relação dialética estabelecida entre as significações construídas socialmente e a atribuição do sentido pessoal que situa a experiência humana na esfera particular” (TRINDADE, 2011 p. 231).

Iavelberg (2006) refere-se à passagem do desenho espontâneo ao cultivado, da livre expressão à incorporação da cultura no ensino do desenho. Para Iavelberg (2006), as constâncias conceituais no desenho cultivado são frutos das experiências de aprendizagem influenciadas pela cultura, cuja evolução depende de oportunidades e formas de aprendizagem. Segundo a autora “o desenho como linguagem da criança é um virtual humano que pode se desenvolver ou não a depender das experiências de aprendizagem positivas ou negativas do desenhista”. (p. 26).

Martins (1998, 2004) também se ocupa da temática do desenho como forma de dizer e remete à importância de se respeitar a criança, autora dos traços e rabiscos iniciais, usando metaforicamente o termo *passageiro* para designá-la. “Qual alfândega de nosso aprendiz? Viveu ou vive o caos criador ou o caos paralisante? Traz em sua bagagem regras rígidas para

fazer dentro de normas, dadas por outros em outros tempos ou lugares, ou ousadia, mergulho, perder-se, reencontrar-se?” (MARTINS, 2004, p. 240). A autora utiliza o termo *alfândega* como metáfora para o ensino e *ensinante*, para o professor. A alfândega, para Martins, poderá ser *desenhante*, segundo a qual incentiva ideias e experimentações no papel, na argila, no tecido, no recorte, no ângulo escolhido para imagens fotográficas, no corpo, no gesto, em tudo que a criação possibilitar, ou poderá ser *alfândega perigosa*, aquela que aceita o já visto, com proximidade da forma real, acha feio ou bonito o desenho do *passageiro*, valoriza a cópia, o igual que reproduz e não recria.

Martins (2004) propõe cautela e preocupação quanto às tarefas que objetivam o desenhar orientado segundo um tema:

Muitas e muitas vezes encontrei propostas para essa faixa etária (3-4anos) que “mandavam”: registre a história que você ouviu. E a folha para o desenho já vinha com o título lá em cima. Qualquer rabisco é feito pela criança pequena que garatuja. Qualquer resposta à pergunta- O que você desenhou?- é dada, porque o passageiro sabe que são só rabiscos, mas é preciso dar uma resposta que convença o professor. (MARTINS, 2004, p. 241-242).

Tal preocupação se dá devido à restrição à expressividade infantil e condução à obediência de regras: “corre-se o risco de que riscos e rabiscos não se tornam, eles próprios, motivos para continuar inventando riscos e rabiscos”. (MARTINS, 2004, p. 242).

Considerando a mesma orientação da ressignificação da expressão na infância, Leite (2004), discute o papel da escrita dos adultos nos desenhos. A autora acredita que a escrita feita pelo adulto - professores ou pais - no desenho infantil busca a garantia de compreensão e interpretação uniformes dos registros, frutos de uma trajetória escolarizante, motivada pelo desejo de saber e concretizadas nas perguntas: O que é isto? O que você fez aqui? Essa prática, para Leite, impregna de escrita o desenho livre, aquele cujo objetivo é a expressão infantil. A autora defende ainda que ninguém tem direito de interferir, descrevendo, nomeando ou datando os desenhos. Sugere que tal procedimento seja feito no verso da folha.

Para Leite (2004), quando professores questionam a criança sobre o que ela desenhou e depois escrevem o que significa, buscam a tradução das imagens ou uma espécie de título para o desenho. Conforme a autora, os significados nos desenhos possuem um movimento dialético entre objetividade (social e cultural) e subjetividade para a constituição do sujeito que desenha. O exercício de olhar para as imagens infantis sem decifrá-las confere à criança um conhecimento próprio e diferente do adulto. A atitude das escritas, nesse sentido, pode ser vista pela criança como tentativa de traduzir para o adulto as imagens ininteligíveis.

Essa opinião da autora baseia-se na ideia de que o desenho é uma manifestação artística ou estética, não sendo passível de decodificação como outros signos simbólicos. Já de acordo com Luria (2006) e Vygotski (2000), o desenho é nexos intermediário para a constituição da escrita, constituindo-se como um dos elementos de sua pré-história. Segundo esses autores, primeiramente ele é uma representação gráfica do gesto e depois torna-se representação simbólica do objeto.

Leite (1998, 2002, 2004) defende o desenho como um dos elementos culturais da infância, uma das expressões de mostrar-se presente no mundo. Assim, para conhecer a produção gráfica nos desenhos, o mediador deve estar com a criança, ouvi-la, vê-la, conversando sobre o que ela pensa para tentar compreender o que deseja revelar.

O desenho não apresenta de maneira direta o retrato do visto ou vivido: “é debruçando-nos sobre desenhos de crianças que conhecemos desenhos! E, conseqüentemente, a produção cultural de meninos e meninas”. (LEITE, 2004, p. 64). Às vezes o desenho pode revelar ou ocultar. No imaginário infantil, a criança pode, em vez de registrar o vivido, desejar fugir dele.

O desenho, segundo a mesma autora, é possibilidade de fruição, de prazer, de jogo e transbordamento, que como linguagem constitui-se na identidade do desenhista, que como narrativas visuais aguardam contemplação e entrelaçamento com a dialogia da língua. “Não são desenhos-em-desenvolvimento feitos por adultos-de-amanhã, mas atividades linguageiras”. (LEITE, 2004, p. 70).

Nesse sentido, também contribuem com a ideia da subjetividade pelo ato de desenhar Tiburi e Chuí (2010) dizendo que quando desenhamos, fazemos nascer uma obra e aparecemos nela pela criação, e ainda “desenho é uma palavra que subsume a condição existencial do eu com seu próprio ato. Para usar um *lacanês* válido: me torno meu significante; mais que isso, vou-junto do significante que crio” (p. 22, grifo nosso).

É verdade que a criança, enquanto desenha, gosta de relatar o que faz. Nesse fazer, o professor pode escrever no verso do trabalho, forma mais respeitosa para o autor.

Outro elemento de relevância para a abordagem do desenho: *os estereótipos*, que são as imagens repetidas, como se fossem naturais, e se apresentam muitas vezes como modelos a serem copiados (VIANA, 1995).

Para Viana (1995), constituem-se como estereótipos mentais, isto é, clichês adquiridos nas experiências vividas em nosso meio cultural e que são encontrados em muitos espaços, entre eles o escolar:

Diretores e donos de escola sabendo que pais gostam destas (escolas) enfeitadas, abusam dos estereótipos com o objetivo de atrair alunos. Salvo raros pais esclarecidos, a maioria se deixa envolver pelo aspecto externo do prédio, julgando, equivocadamente, ser bom o colégio que enfeita suas paredes. Dificilmente, pais gostam de matricular filhos em escolas de “paredes nuas”. (VIANA,1995, p. 58, grifos da autora.).

Tais modelos apresentados prontos pela escola, de acordo com Viana (1995), são vistos como forma negativa de expressão, já que inibem a subjetividade no desenho. Aos poucos, quando povoam o universo da infância, fazem com que a criança desaprenda e não acredite em seu próprio desenho, resultando na falta de expressão e de confiança. Elas começam a considerar seus traços e desenhos “feios” ou “mal feitos”. Os desenhos estereotipados empobrecem a percepção e a imaginação da criança, inibem sua necessidade expressiva; embotam seus processos mentais, não permitem que desenvolvam naturalmente suas potencialidades. Estereotipar quer dizer, então, simplificar, esquematizar, reduzir à expressão mais simples.

Vianna (1995) salienta a necessidade da des-estereotipização. Nessa tentativa, o professor busca ofertar outros modos de representar a figuração, sendo necessária a conscientização de que existem formas diversificadas de desenhar os objetos culturais, sendo interessante a observação das transformações obtidas no material produzido pelo grupo.

Após apresentar o desenho segundo a Teoria Histórico-Cultural, focalizamos o ensino desse importante conteúdo do conhecimento humano, o qual colabora para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que, por sua vez, movem a criança para o universo da linguagem escrita. Isso acontece porque, a partir desse instrumento, inicia-se a enunciação infantil por meio da escrita pictográfica, construída com o auxílio das imagens - figuras que remetem a um significado - pela qual se instala um processo dialógico entre os participantes da atividade que está sendo realizada.

3.4. O Desenho como atividade produtiva na infância

Abordaremos nesse item o desenho visto como atividade produtiva, aquela que, por meio de um resultado ou produto, recorda um significado simbólico. Esse estudo se faz necessário para o entendimento de que o ato de desenhar se inicia no período pré-escolar e, caso seja uma ação pouco ofertada pelo mediador, resulta em ausência de momentos de autoria e enunciação.

Convém fazer referência neste momento à conduta iconoclasta do mediador quando deixa de ofertar situações de desenhar na sala de aula, ideia essa proposta por Wilson e Wilson (2001), discutida abaixo.

Como apresentado, os primeiros registros gráficos são percebidos nos rabiscos e nas garatujas. Esses gestos manuais são as primeiras marcas gráficas. Todo processo de desenvolvimento do desenho infantil poderá sofrer um bloqueio se o professor adotar uma atitude “iconoclasta”, vista aqui como aquela que deixa de promover a criação e a capacidade de produzir imagens, do grego, Eikón, Onos: imagem. *Icono-Klasmos*, ação de quebrar. *Eikonoklastes*, aquele que destrói imagens.

A evolução do desenho para a representação depende das oportunidades vivenciadas pela criança em seu contexto social. A escola integra essas vivências, e o mediador, no caso o *Outro*, será aquele que proporciona o contato da criança com a cultura e o mundo das imagens e do desenho. A falta de ações direcionadas a essa evolução nos traçados provoca o bloqueio ou uma fuga à abstração por incompetência figurativa. Muitas vezes a criança se recusa a desenhar e diz não saber fazê-lo; uma das causas são os momentos nos quais os professores fazem uso de procedimentos e recursos inadequados, como os estereótipos e os modelos mimeografados, e outras são poucas situações com desenhos e repertórios de imagens restritas. Como explicitado por Wilson e Wilson (2001), aprender a fazer seus próprios signos configuracionais acontecerá por meio de observação do comportamento alheio de fazer esses signos.

Então, em defesa da importância da mediação do *Outro* e da influência dos instrumentos simbólicos, os signos, presentes no meio cultural, esclarecemos as atividades produtivas para a teoria vygotskiana.

No primeiro capítulo, foi dito que a brincadeira de papéis sociais, ou jogo simbólico é a atividade principal do pré-escolar. Por essa brincadeira a criança satisfaz seus desejos de imitar as ações do adulto; é considerada atividade principal, por ocasionar as mudanças qualitativas na psique infantil (MUKHINA, 1996).

Além do jogo, as atividades produtivas também contribuem para a consciência infantil, incluindo-se nelas o desenho, a construção, o recorte, a colagem e a modelagem. Para Mukhina (1996) são atividades produtivas aquelas cujo propósito é criar um produto que remete a uma ação simbólica. Por exemplo, quando desenha, a criança descreve um objeto ou relata uma situação, como: animais que lutam, amigos que brincam, os pais em casa. Essa atividade inicialmente é lúdica, pois remete a brincadeiras; somente mais tarde o interesse será pelo resultado mostrado nas atividades.

Dentre as atividades produtivas, as construtoras constituem uma das maneiras de a criança obter um produto semelhante ao real, de seu meio cultural. Nessa ação ela edifica uma construção e percebe que não basta o encaixe das peças, mas que precisa de peças fundamentais para que a construção não desmanche. Às vezes, solicita objetos para que sua construção se torne parecida o mais possível com o real.

Da mesma maneira a construção, o desenho, a modelagem, o recorte e a colagem têm valor psíquico: “Todas essas ocupações permitem à criança imaginar de antemão o que deveria fazer, ajudando-a a adquirir capacidade para uma atividade planejada”. (MUKHINA, 1996, p. 177). A criança realiza, pela modelagem ou recorte e colagem, a análise e o planejamento do brinquedo que monta, desenvolvendo assim uma percepção mais complexa do objeto, incluindo sua utilização e a compreensão das propriedades necessárias para viabilizar seu uso na brincadeira. Dessa forma, na ação conjugam-se várias funções psíquicas superiores, como: atenção e memória voluntárias, imaginação, cálculo, linguagem verbal, etc.

Após determinarmos o conteúdo das atividades produtivas de ação lúdica, passamos à exclusividade de uma delas: o desenho e suas relações com a escrita pictográfica e simbólica.

3.5 Garatujar, garatujar para depois desenhar

A trajetória da criança pequena até a conquista da aquisição social da escrita é um percurso interessante e, às vezes, desconhecido por aquele que atua com essa criança.

Vemos que muitas teorias tentam delimitar tal processo em fases pelas quais a criança passará; porém, intencionamos não colocar amarras no processo, mas divulgá-lo como forma de respeitar a produção inicial como elemento constituidor do ensino.

Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 96-97) exemplificam esse momento:

Uma criança pequena, se pudesse narrar suas histórias desde que era um bebê, talvez nos contasse essas *arteirices* artísticas. A criança olha, cheira, toca, ouve, se move, experimenta, sente, pensa... Desenha com o corpo, canta com o corpo, sorri com o corpo [...]. O corpo é ação/pensamento. Seu pensamento se dá na ação, na sensação, na percepção, sempre regado pelo sentimento. Convive, sente, reconhece e repete os símbolos do seu entorno, mas não é, ainda, um criador intencional de símbolos. Sua ação focaliza a própria ação, o exercício, a repetição. [...] Os gestos, as tentativas, os desenhos, as linhas melódicas, os movimentos rítmicos, corporais da criança pequena podem parecer atos isolados, desprovidos de continuidade. Ela, contudo, está em atitude de pesquisa, perseguindo idéias, repetindo-as muitas vezes, num jogo de exercício, porque está exercitando sua ação/pensamento.

As marcas, os traços ou os rabiscos na primeira infância (1-3 anos) são ações. Esses exercícios gestuais são nomeados garatujas, que nesse momento não remetem a significados

simbólicos. “Esses rabiscos no início são incontrolados, no traçado que quase escapa do instrumento, com traços desiguais que escorregam sobre o papel, tornando-se longitudinais e circulares”. (MARTINS, 1998, p. 98).

Pensar nas garatujas como produção subjetiva da criança é considerá-la como os futuros traços do desenho. Para a pesquisadora Rhoda Kellogg (1985), os futuros desenhos constituem-se a partir da gestualidade de garatujar. Para demonstrar o percurso, a autora utiliza a *Mandala da representação e o desenvolvimento da figura humana* (anexos A, B, C).

Dos rabiscos iniciais nascem as formas circulares, traçados triangulares ou quadrangulares, a cruz, o x, denominados por Kellogg (1985) de diagramas básicos. Os traçados vão se complexando conforme a criança experiencia as marcas. “Esses diagramas vão se combinando e se agregando, superpõem-se, ficam dentro ou fora, crescem ou diminuem”. (MARTINS, 1998, p. 100). Dessa produção gráfica, dos rabiscos e das pesquisas das formas, ocorre a gênese das primeiras figuras humanas.

Em um primeiro momento, o objetivo das marcas e rabiscos são a ação, a pesquisa e a experimentação dos recursos; em um segundo momento, a criança inicia uma intenção e representação figurativa.

Encontramos, no primeiro momento - da ação, pesquisa e exploração - um contato físico com o mundo circundante e com as pessoas. A criança embora sem a intencionalidade de ser produtora dos signos vive em um mundo simbólico e como tal é leitora desses referenciais sógnicos. Ela aprende a dar tchau, a bater palmas, a assoprar velinhas de mentira, a fazer comidinhas, a balançar a boneca como se fosse um bebê de verdade: ações aprendidas em seu meio sociocultural e recriadas diante das brincadeiras simbólicas.

A imitação conduz à aprendizagem. Assim como o gesto de apontar, a criança imita a ação de riscar um papel. Seu prazer está no ato de riscar, ainda não há intenção de registro, o que interessa nesse momento é a ação. “Há pressa para que a criança deixe logo as garatujas e passe para os desenhos reconhecíveis. Para algumas pessoas, só há desenho quando a criança faz o figurativo”. (MARTINS, 1998, p. 102).

Esse modo exploratório inicial da criança é repertório para as próximas ações, pelas reorganizações e desejos de experienciar o novo. A pesquisa desse primeiro movimento, quando tolhida, pode conduzir à repetição mecânica conquistada com os desenhos mimeografados ou exercícios de prontidão.

Do primeiro momento exploratório para o segundo, o expressivo - denominado simbólico por Gardner (1997) - surge o caráter semiótico e representacional das primeiras formas. A criança faz seus primeiros símbolos, sendo a passagem dos rabiscos e das pesquisas

exploratórias para o desenho, um período mais lento. Tais ações ganham maior significação se houver oportunidade para representar a figura humana.

A primeira figura humana, segundo Kellogg (1985), apresenta-se como um círculo com olhos, nariz e boca. O círculo é uma grande cabeça de onde saem braços e pernas que se assemelham a um sol. Quando há cabelos, quase sempre são espetados. As pernas e braços são como raios maiores. As mãos e pés têm as formas circulares com cinco raios, podem mostrar um novo sol representando as mãos. Nessa situação expressiva da figura humana, não surge a preocupação com o registro da cena em si; os desenhos parecem flutuar no espaço do papel. A criança conta a história de seu traçado e registra na figuração o princípio da simplicidade e do primitivo, exclui o que não tem importância para ela, por isso há ênfase na grande massa, que é a cabeça de onde surgem os braços e pernas.

Na simplicidade da figura humana inicial feita pelas crianças vão sendo elaborados os detalhes que surgem nos desenhos futuros. Dessa representação primitiva humana é que se estruturam todas as outras, como desenhos dos animais, cuja boca se encontra perto do pescoço e não na ponta do focinho como as dos cachorros e gatos.

Na continuidade pela verossimilhança da forma, a criança produz uma linguagem sígnica, o desenho representa o objeto ausente. Na descoberta de que pode registrar tudo com o desenho - uma visita ao zoológico, um passeio, seu brinquedo favorito, seu animal de estimação, etc. - concomitantemente, aparece a busca pela representação mais realista do mundo objetivo, com maior autocritica na comparação com o real. Nesse momento é interessante o mediador possibilitar a ampliação de repertórios, fazer rodas de leituras de imagens e observação direta de situações de ensino, para que ocorra a evolução nesse período.

Quando surge a necessidade de representar figuras e formas pelo desenho, a criança deixa os rabiscos e mostra seus signos-símbolos.

Para explicitarmos o ingresso da criança no universo da representação simbólica e da escrita pictográfica, nos reportamos ao capítulo anterior em que relatamos todo processo estudado por Luria (2006) sobre a trajetória do desenho à escrita. Podemos resumir tal processo em alguns momentos cruciais: a primeira apresentação da escrita nos trabalhos infantis é mostrada nos traçados ou rabiscos *topográficos*, que por sua “posição, situação e relação com os outros rabiscos” (p. 157) ajudavam na rememoração do material registrado, isto é, pela escrita topográfica, a criança lembra o conteúdo pedido por meio de marcas colocadas em determinadas posições sobre o papel. Após a descoberta das marcas topográficas que podem ajudar a recordar o significado do rabisco, a criança, pela mediação de alguém mais experiente, descobre que pode expressar um conteúdo objetivo, ou seja, passa

das marcas subjetivas dos rabiscos para a aquisição dos signos, instrumentos simbólicos que representam outros. Posteriormente alguns fatores conduzem a criança para a passagem da atividade gráfica imitativa, que é a fase não diferenciada de atividade gráfica para a da atividade gráfica diferenciada, aquela em que os signos são descritivos e significativos. Esses fatores são diagnosticados quando o mediador solicita que a criança desenhe conteúdos com quantidade, forma, cor e tamanho. O desenho passa a ser feito como um recurso ou um meio para registro, como signo representativo, diferente do desenho como processo espontâneo que não desempenha a função de relação ou lembrança. Nesse percurso apresenta-se a distinção, segundo Luria (2006), entre o desenho como escrita pictográfica, cujo papel dos signos é de mediar a recordação dos conteúdos solicitados na tarefa, e o desenho como processo autocontido de representação, que é brincadeira e é espontâneo. Na primeira forma de registro, a função é escrever com o auxílio de marcas; na segunda, a representação não vai além do desenho de imagens encontrado nas formas de desenho espontâneo e, assim, não denota qualquer relação com a tarefa de recordar um conteúdo.

Nessa explicação percebe-se o caminho da escrita pictográfica para a escrita simbólica quando a criança, impossibilitada de desenhar um conteúdo abstrato, o substitui por outro.

Para a exposição das categorias de análise de dados - mediação do outro e do signo -, faz-se necessário conhecer a forma de como a criança se relaciona com o objeto para surgir o conteúdo desenhado. Tais elementos estão presentes no meio infantil e são propiciados pela mediação do outro, que oferta oportunidades, experiências e vivências por meio dos contos, jogos e brincadeiras. Para nós, a proposta de relatar esse processo é útil para a compreensão de que os objetos simbólicos e materiais desenhados, se não estivessem no cotidiano infantil, evidentemente não apareceriam relatados no papel.

Diante disso, relataremos como o pré-escolar desenvolve sua imaginação e a percepção dos objetos circundantes no processo de elaboração sógnica do conteúdo objetual que conforma a realidade que o circunda.

3.5.1 O desenho e a percepção ortoscópica e eidética dos objetos

Vigotski (1999) demonstra que a percepção é integral desde o início do desenvolvimento. A criança em suas vivências elabora uma percepção ortoscópica⁸ e eidética⁹ dos objetos, que não é primária, mas surge como produto do desenvolvimento.

⁸ Percepção ortoscópica (VIGOTSKI, 1999, p. 11): refere-se ao fato de vermos os objetos corretamente. Apesar da dependência das condições de percepção, o objeto é visto do tamanho, da forma e da cor que tem. Graças à

O autor explica que o fenômeno da percepção ortoscópica sugere que ao afastarmos o objeto do ângulo da visão imediata, embora ele diminua de tamanho; “o experimento sugere que vi essa coisa de perto e que ela se afastou de minha vista”. (VIGOTSKI, 1999, p. 13).

A esse respeito, Vigotski (1999), em experimentos por ele realizados, relata um exemplo de percepção ortoscópica no que se refere à constância da percepção da magnitude do tamanho do objeto:

[...] tenho diante dos meus olhos dois objetos (dois lápis de mesmo comprimento), na retina aparecerão duas imagens do mesmo tamanho. Se o que tenho diante dos olhos é um lápis cinco vezes maior que outro, na retina obter-se-á o mesmo. Se continuo o experimento e afasto o lápis maior a uma distância cinco vezes superior, a imagem se reduzirá cinco vezes e, na retina, haverá duas imagens de mesmo tamanho. [...] Como explicar que os objetos têm tendência a diminuir à medida que os afastamos do olho, e mesmo assim conservam relativamente seu tamanho? (VIGOTSKI, 1999, p. 10).

Nesse sentido, a percepção ortoscópica conquistada pelas crianças é produto de seu desenvolvimento nas relações com o mundo objetivo, ou seja, não é percebida de forma primária. No experimento citado, quando um lápis é afastado dos olhos a uma distância cinco vezes superior, “na percepção real não percebo o lápis como tendo diminuído, embora saiba conscientemente que fora afastado cinco vezes”. (VIGOTSKI, 1999, p. 13).

Como relatado pelo autor, nossas percepções são estáveis (ortoscópicas), e a elas atribuímos sentidos. Na idade pré-escolar, as crianças não se preocupam com a similaridade dos desenhos com os objetos sociais e materiais. Elas são mais simbolistas do que naturalistas (VIGOTSKI, 2007, p. 127). Por isso, a criança mostra em seu desenho tudo o que conhece do objeto registrado graficamente. Nos desenhos, o conhecimento de mundo mostra-se graças à ortoscopia, que é a percepção do objeto mesmo em sua ausência concreta. Isso é explicado pelo uso da memória, que é também, como o desenho, um processo complexo. A criança, ao desenhar, utiliza sua memória, “ela pensa lembrando e desenha pensando”. (FERREIRA, 2001, p. 33).

Outro elemento que participa da percepção dos objetos no universo infantil é a imagem eidética. Read (2001) diz que tal imagem é intermediária entre a pós-imagem (aquela formada em um momento posterior ao primeiro contato com o objeto) e a imagem de

ortoscopia, torna-se possível a percepção de traços estáveis do objeto, que não dependem das circunstâncias casuais, do ângulo de visão, dos movimentos que realiza

⁹ Percepção eidética (JAENSCH, 1930, p. 2-3): “as imagens perceptivas (ou eidéticas) são fenômenos que ocupam uma posição intermediária entre sensações e as imagens. Como as pós-imagens psicológicas comuns, elas são sempre vistas no sentido literal. [...] Nos casos em que a imaginação tem pouca influência, são apenas pós-imagens modificadas, desviando-se da norma de maneira definida, e, quando essa influência é quase ou completamente zero, podemos vê-las como pós-imagens ligeiramente intensificadas”.

memória – a criança evoca algo visto com precisão e detalhes e com poder de reter imagens muito precisas, e, de forma contínua, efetua atualização dos objetos originais. Esse exercitar do desenvolvimento perceptivo nos registros das imagens é permitido pelas imagens eidéticas, cujas formas primárias são adquiridas na infância.

Nesses dois aspectos mencionados sobre o desenvolvimento da percepção, observamos a relevância da ação da mediação do outro, categoria de análise a ser explorada futuramente, pois a criança reproduz o que teve oportunidade de observar e experienciar. Tal capacidade de elaboração do visto anteriormente com elementos novos é o substrato para a criação do novo. A capacidade ortoscópica e eidética de reter imagens é resultante de experiências iniciadas na infância: “cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiências”. (VIGOTSKI, 2009, p. 19).

Procuramos compreender como esse duplo aspecto colabora para a imaginação criadora desde a infância, continuando, abaixo, esse entendimento sobre a constituição da atividade criadora e o surgimento do desenho.

3.5.2 O desenho e sua relação com os signos, com a criação e com a imaginação

O homem cria formas materiais e imateriais para agir no mundo objetivo, sem as quais a história humana seria bem diferente. Nomeiam-se instrumentos a essas formas criadas pelo homem para a transformação do mundo natural em cultural. Esses instrumentos podem ser técnicos e simbólicos.

Pino (2003) chama de instrumentos técnicos todo artefato usado pelo homem para a modificação do mundo natural, como, por exemplo, os utilizados na tecnologia. Já os instrumentos simbólicos apresentam-se no plano da abstração e transportam para a ação ou para o produto uma significação que se materializa no signo.

Nesse sentido, a ação humana, muitas vezes, implica o uso de um instrumento material, o técnico, ou imaterial, o simbólico ou sógnico. Embora diferentes, tais instrumentos se entrecruzam e funcionam como mediadores nas relações sociais, conforme explica Pino, 2003, p. 288:

[...] existe entre ambos uma espécie de “cumplicidade” que lembra a relação entre matéria e forma de que falava Aristóteles: o signo (in) forma a matéria conferindo-lhe forma/identidade; a matéria dá suporte ao signo para que ele possa significar. Por exemplo, a idéia de “cortar” dá forma à “pedra lascada”, ao mesmo tempo que a “pedra lascada” materializa a idéia de “cortar” Entre esses dois tipos de meios existem semelhanças, a principal

sendo sua função de mediação, dos homens com a natureza e dos homens entre si, e existem diferenças, duas delas sendo, de um lado, que o que confere aos artefatos técnicos seu caráter humano é serem portadores de uma significação (componente semiótico) e, de outro, que enquanto os artefatos técnicos, uma vez fabricados, ou são destruídos ou são substituídos por outros, os meios semióticos são continuamente re-criados pelo seu próprio uso. [...] Entende-se por meios semióticos cada um dos sistemas de signos inventados pelos homens para representar-se (espécie de tradução) e compartilhar entre eles a percepção que têm do mundo e deles mesmos.

Quando a ação humana é apresentada por meios simbólicos, surge o signo: uma unidade conceitual do universo da semiótica humana. “O signo se diferencia do sinal-unidade conceitual dos sistemas de sinalização existentes no mundo natural-cujo a cultura se diferencia da natureza. A cultura supõe a natureza. O signo supõe a materialidade do sinal”. (PINO, 2003, p. 289).

Na elaboração do universo simbólico pela criança, o desenho, além de ser visto como representação, é um signo. Ferreira (2001) esclarece que tal constituição como signo é adquirida pelas relações sociais e culturais, pois por elas a criança se apropria dos objetos cristalizados em seu meio que se diferencia de cultura para cultura.

A esse respeito, Wilson e Wilson (2001) denominam os signos da realidade conceituada como *signo natural*, o objeto em si, e como *signo artificial* a escrita e o desenho, sendo este último classificado especificamente como *configuracional*.

Os autores acreditam que tanto o desenho como a escrita implicam uma relação entre o mundo objetivo e a representação em si, dada de forma arbitrária na formação dos sistemas sógnicos. Então, à medida que a criança começa a desenhar os signos naturais (objetos reais), estes já estiveram presentes em suas relações e precedem os signos artificiais. Por exemplo, o desenho de uma boneca é um signo artificial, remetendo à ideia de “boneca”, adquirida na relação com o mundo objetivo.

Nesse processo de elaboração dos signos *configuracionais* (*desenhos de objetos*) a criança necessita vivenciar situações em que tais signos apareçam, como explicam Wilson e Wilson, 2001, p. 63, *italico no original*:

A criança aprende a formar seus próprios signos configuracionais principalmente por meio da observação do comportamento-de-fazer-signos-configuracionais de outras pessoas, por observar inicialmente que outras pessoas fazem desenhos, verificando então, a maneira pela qual são feitos, as razões pelas quais são feitos, as situações nas quais são feitos a variedade de signos configuracionais feitos e as diversas formas que tais signos tomam em nossa cultura. *Sim, estamos dizendo que, sem modelos para serem seguidos, haveria pequeno ou nenhum, comportamento de realização de signos visuais nas crianças.*

Observa-se nesse excerto uma busca pela ruptura da ideia de que o desenvolvimento seja atrelado à maturação biológica sem interferência cultural. Isso faz com que os autores comentem: “sabemos que muitas pessoas terão dificuldades em aceitar nosso ponto de vista, sendo uma das razões, talvez, o que parece ser a grande dissemelhança entre os signos configuracionais e os verbais”. (WILSON e WILSON, 2001, p. 63). Explicam ainda que os signos verbais raramente são inventados, sendo governados pelas regras da sintaxe. Em sentido oposto, os signos configuracionais permitem a não padronização e ofertam possibilidades para alterações em suas formas. Embora os configuracionais se assemelhem às formas naturais, convidam à invenção de novas formas visuais. Para esclarecimento do que foi acima exposto, citamos:

É claro que reconhecemos o fato de haver padrões de maturação universal para desenhar. Toda criança faz rabiscos da mesma forma que balbucia. Tanto os rabiscos quanto o balbucio desenvolvem-se muito pouco, a menos que existam modelos para serem seguidos. Por exemplo, trabalhando com um grupo de imigrantes judeus idosos que, até onde podiam se lembrar, não haviam desenhado desde a infância, descobrimos que, quando se pedia a eles para desenhar e pintar, a maioria produzia figuras do estágio de criança muito pequena, com braços e pernas emergindo da cabeça. Por quê? Pode ser que, tendo crescido em culturas nas quais não era dada ênfase à realização de signos configuracionais, em que, portanto poucos modelos eram apresentados para que eles pudessem imitar, estas pessoas não se desenvolveram além dos estágios iniciais de maturação. (WILSON e WILSON, 2001, p. 63).

O ato de desenhar é caracterizado por Wilson e Wilson (2001) como tão complexo quanto a escrita; nesse sentido corroboram as idéias vigotskianas das influências do meio cultural sobre a elaboração de atos mais complexos como desenho e a escrita. No processo de desenhar um objeto, segundo os mesmos autores, as crianças desenharam a partir de modelos do seu meio cultural (pais, irmãos mais velhos e colegas). Ela busca repertórios de todas as configurações gráficas já vistas, seus próprios desenhos ou de outras pessoas. As imagens fornecem a base para os signos configuracionais. Tais imagens são imobilizadas no tempo e no espaço. Seria como tirar uma fotografia do objeto em uma única posição, a partir de um ponto de observação fixo.

Iavelberg (2006) considera que, além da memória e do conhecimento obtido na interação com os pares e produtos das culturas, ocorre uma elaboração interna. Assim, em vez do desenho como re-apresentação dos objetos naturais de Wilson e Wilson (2001), a criança realizaria um conjunto de esquemas articulados em uma estrutura que resulta nas representações do objeto. Iavelberg (2006) defende que o *desenho cultivado*, terminologia adotada por ela, é resultado do processo conquistado e sugere que o desenho seja cultivado

em sala de aula, nas tarefas de desenhar com frequência, na observação dos desenhos dos colegas, e na produção de desenhos da comunidade. Defende ainda que:

[...] é desejável que os trabalhos das crianças sejam guardados e retomados com os alunos [...]. O aprendizado do desenho é bastante favorecido quando as crianças podem observar como os colegas resolvem problemas de desenho para desenvolver seus trabalhos pessoais. Por isso, é importante organizar conversas em que as crianças verbalizem como chegaram até o produto final e as dificuldades que encontraram durante esse o processo. (IAVELBERG, 2006, p. 73).

Nessa visão, o desenho é aprendizagem cultural ensinada e mediada, sendo o papel do professor o de acompanhamento, observação e interação com os alunos, podendo intervir estabelecendo relações com o universo da produção gráfica, propiciar ajuda e troca entre os pares e, ao término da tarefa comentar, sem fazer julgamento de bom ou ruim. Há também, nesse percurso do desenho cultivado, os contextos de aprendizagem, como as oficinas de percurso criador, que são o espaço e o local planejados para o desenho; a roda de leitura de desenhos, ocasião em que os alunos falam sobre seu fazer; e a documentação dos trabalhos, registro da data e observações, caso seja necessário.

O desenho é uma das formas de representar a realidade. Como um dos conteúdos das artes visuais, tem estreita relação com a criação e a imaginação. Para compreender como se processa a passagem do real para o imaginário, já que imaginação muitas vezes é vista como fuga do real, referenciamos Vigotski (2009), que caracteriza algumas formas de relacionar a imaginação com a realidade.

A primeira forma consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa: maior número de experiências, maiores chances de criação, incluindo-se aqui a importância da mediação do outro. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo, quanto mais rica a atividade do sujeito, mais diversificadas serão suas produções.

A segunda forma é obtida por relatos que compõem a realidade, ou seja, por aqueles que são reproduzidos para si a partir do conhecimento do outro. Por meio da linguagem do outro, o sujeito reelabora para si pela escuta e se apropria pela imaginação, pela pesquisa do tema e pelo ensino. Essa segunda forma da relação da imaginação com o real necessita também da presença de grande reserva de experiência anterior, para que se possam formular imagens novas. A falta da ideia de determinado assunto faz com que não possamos elaborar representações sobre o tema. Como falar de um brinquedo, comida, animal se a criança nunca viu, ouviu nada sobre eles?

Para Vigotski (2009, p. 23) esse segundo momento de criação é possibilitado graças à ampliação das experiências infantis do que não é conhecido pela linguagem descrita do fato e procedimentos de ensino que favoreçam esse conhecimento. “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou.”

Nessa relação intrínseca da imaginação com a realidade, Vigotski (2009, p. 24) relata:

Essa forma de relação torna-se possível somente graças à experiência alheia ou experiência social. Se ninguém nunca tivesse visto nem descrito o deserto africano e a Revolução Francesa, então uma representação correta desses fenômenos seria completamente impossível para nós. É devido ao fato de que minha imaginação, nesses casos, não funciona livremente, mas é orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ele guiada, que se alcança tal resultado, ou seja, o produto da imaginação coincide com a realidade.

Assim, compreende-se que a imaginação, a diversidade de acontecimentos e a riqueza de experiências do sujeito serão muito importantes para o desenvolvimento ontogénético, aquele que diz respeito a sua própria evolução como ser singular.

Reitera Vigotski (2009, p. 25):

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu. [...] Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. Quando lemos o jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história, quando, por meio de uma carta, tomamos conhecimento do que está acontecendo a uma outra pessoa, em todos esses casos a nossa imaginação serve à nossa experiência.

Fica claro nessa argumentação, que a imaginação não só compõe a criação artística e estética, mas também é parte importante do desenvolvimento psíquico superior. Graças à capacidade de imaginar além do que os olhos veem, da concreticidade, o ser humano consegue pensar sobre o que não vê.

Nas duas formas expostas acima há um vínculo da imaginação com as experiências anteriores para a elaboração de imagens, porém na primeira, a atividade criadora depende diretamente das experiências concretas do sujeito, sendo que a fantasia apóia-se na recordação de tais experiências vivenciadas; já na segunda, o sujeito não as vivencia em sua concreticidade, mas lembra-se delas por relatos e pela linguagem do outro e cria novas combinações para si, “tendo por base a narração ou descrição de outrem”. (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A terceira forma de relação entre a capacidade de imaginar e a realidade diz respeito ao fator emocional presente em alguns acontecimentos. Esse caráter emotivo relacionado à imaginação pode ser encontrado de dois modos. O primeiro modo refere-se à lembrança de uma imagem conhecida ligada a determinado sentimento, a qual se constitui em influência emocional sobre a fantasia, caracterizando a chamada *lei do signo emocional comum*. Esse tipo de combinação de imagens ou impressões provoca estados de ânimos, como, por exemplo: luto (cor preta), o medo (palidez, tremor), que são associados às sensações e emoções, em que a imaginação tem plena liberdade e funciona de acordo com a elaboração constituída pela sensação.

Outro elemento da relação entre imaginação e emoção ocorre inversamente, já que a imaginação influencia o sentimento. Vigotski (2009) chama isso de *lei da realidade da imaginação*. Um exemplo desse momento são as ilusões mostradas pelas crianças diante dos medos noturnos ou personagens das histórias. A imagem percebida pela fantasia da criança é irreal, mas o temor vivido por ela é verdadeiro.

A quarta forma da relação entre o ato de imaginar e o real se dá por meio da fantasia, na capacidade de elaboração da imaginação desvinculada de uma situação concreta. Tal situação de criação é possível quando a capacidade de imaginar o objeto em sua concretude material transfere-se para outro sem nenhuma correspondência com o real. O objeto começa a existir no mundo objetivo e ser criado em outras formas, como, por exemplo, no jogo do faz de conta, nas obras de artes, etc.

Nessa situação, a imaginação torna-se realidade:

Qualquer dispositivo técnico — uma máquina ou um instrumento — pode servir como exemplo de imaginação cristalizada ou encarnada. Esses dispositivos técnicos são criados pela imaginação combinatória do homem e não correspondem a nenhum modelo existente na natureza. Entretanto, mantém uma relação persuasiva, ágil e prática com a realidade, porque, ao se encarnarem, tornam-se tão reais quanto as demais coisas e passam a influir no mundo real que os cerca. (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

Percebemos até o momento uma dependência entre imaginação e experiência. Na primeira forma da imaginação, ela encontra apoio na experiência; no segundo é a experiência que se alicerça na imaginação; no terceiro, o emocional colabora para surgir a imaginação; e no quarto e último a imaginação se origina de um objeto ausente, que passa à concretude pelo ato de imaginar.

Todo processo criador descrito acima, pelo qual passa o sujeito para ter a capacidade de imaginar coisas e registrá-las por meio do desenho, só ocorrerá se o meio cultural - escola e família - subsidiá-lo com uma realidade favorável ao desenvolvimento psíquico. A

elaboração e a criação dos produtos da imaginação percorrem um longo período de internalização, cujos elementos são oriundos da realidade do homem. Esse processo funciona como um círculo completo da atividade criativa da imaginação, cujos produtos, ao serem encarnados pela imaginação, retornam à realidade, mas com uma forma modificada.

Diante do que foi enunciado para comprovar a hipótese de que os desenhos colaboram para a aquisição da linguagem escrita, propomo-nos no próximo capítulo relatar sobre esse conhecimento humano desenvolvido em uma unidade pública de educação infantil. Para tanto, descreveremos a metodologia adotada para a geração dos dados coletados nesse estudo.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 O percurso da pesquisa

O tempo dedicado ao desenho e às atividades produtivas - como o recorte, colagem, modelagem - garante à criança formas diversificadas de expressão. “Ao abordar essas atividades, não tratamos de atividades de segunda categoria, mas de atividades essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana”. (MELLO, 2009b, p. 25). Dessa forma, a escola da infância precisa conhecer todos os benefícios que desenhar oferece à criança. Demonstraremos, assim, o percurso dessa trajetória.

Atuamos na educação infantil desde 1983, ficando na rede particular até 1989, quando ingressamos na rede pública, em uma creche na periferia da cidade onde moramos. Em 1992, escolhemos uma E.M.EI, que tinha como gestora uma pessoa muito comprometida com a educação, principalmente no aspecto pedagógico. Segundo sua concepção “o professor é um intelectual e para tanto tem que investir em sua formação”. Para isso, fazia tudo que estava a seu alcance, como visitas a exposições de artes, teatros, curso de música com musicistas e incentivo financeiro para a formação continuada na escola “espaço pedagógico” gerido por Madalena Freire. Havia reuniões pedagógicas mensais destinadas a estudos e reflexões. Iniciava tais estudos com uma pauta, leitura de texto, às vezes feita previamente, discussão do tema, reflexão procedimentos de trabalho. Muitas vezes enriquecia a pauta trazendo alguém de fora para contribuir e, ao final do encontro, solicitava uma síntese escrita. Poderíamos relatar centenas de ações positivas daquela que soube coordenar e gerenciar todos os anos que passei naquela unidade, mas este não é o espaço adequado para isso. Porém, necessário se faz dizer que nos transformamos graças às ações promovidas por ela. Nesse período, fomos nos reestruturando na função docente, novamente por questões pessoais optamos pela remoção para outra unidade. A unidade escolhida foi a selecionada para este estudo.

Nessa época, cursávamos a segunda graduação, em Pedagogia. O retorno aos bancos escolares foi um desafio: fazia quinze anos que havíamos terminado Letras, e a volta provocou procura pelo conhecimento teórico. Nesse intuito líamos muitos livros por semestre.

Fazíamos parte de um grupo de estudos, na Universidade do Sagrado Coração. G.E.P.E.I - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil -, coordenado pela Prof. Dr^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, responsável por grande produção na área da infância na cidade onde moramos, também grande amiga e incentivadora.

Contextualizando o universo social e cultural do trabalho docente, retornamos à unidade escolar. Ao começarmos o ano letivo de 2005 na escola municipal de Educação Infantil (E.M.E.I) onde foi realizada a pesquisa, foi-nos atribuída a turma de crianças de três anos, nomeada maternal. Isso ocorreu a critério da gestora da referida unidade. A escolha se dava pelo tempo de serviço das professoras na unidade e, por ser a última a compor o grupo de docentes, restaram-me os menores.

Normalmente as crianças menores, com dois ou três anos são menos autônomas, com menor concentração, e os conteúdos a serem desenvolvidos diferem daqueles destinados aos maiores. Há tempo trabalhávamos com as de 5-6 anos, como mencionamos. Seria um desafio para 2005, descobrir como os pequenos aprendiam e qual era a atividade principal dessa faixa etária.

Vale mencionar o grande número de datas comemorativas festejadas pela unidade (*fevereiro*-carnaval, *março* – *abril* -páscoa e aniversário da escola, *maio* - mães, *junho* - junina, *agosto* - pais; aniversário da cidade e soldado, *setembro* independência-árvore e primavera, *outubro* - criança, *novembro* - bandeira e exposição de artes, *dezembro* - formatura e natal). Além disso, a unidade escolar possuía uma concepção teórica pela qual o aluno recebia os conteúdos semiprontos e passivamente os concluía. Dava-se ênfase à beleza dos resultados expostos aos pais. As tarefas eram recortadas pelo professor e os alunos as colavam; a modelagem e a construção eram momentos de ações livres, havia desenhos estereotipados e sem intervenções. Isso tudo se diferenciava do que vínhamos elaborando até aquele momento, levando em conta o professor que medeia o processo, as influências das relações sociais, e a formação humana histórico-cultural, já revelada nos capítulos anteriores.

Percebemos também que as datas comemorativas eram um dos conteúdos de ensino mais importantes. As festas eram sorteadas pela gestora entre as docentes para que a escola fosse enfeitada, e faziam-se lembrancinhas sofisticadas para presentear as crianças, pois, segundo a gestora “*as crianças gostam de levar para casa*”. As professoras faziam todo o trabalho para os alunos “para serem *bem feitos e bonitos*”. Essa concepção vigorava na escola. Em certa ocasião, no aniversário da E.M.E.I, os docentes optaram por oferecer de lembrança uma caixinha porta-trecos, toda confeccionada em E.V.A com o rosto da mascote da Unidade colada na frente. Aquele objeto levaria muitos dias para ficar pronto, conseqüentemente muito tempo se usaria na confecção sem se considerar o seu “*para quê*”. E um dos agravantes era que a criança não participava da atividade, o que nos levava a pensar que dificilmente isso teria qualquer sentido para ela.

Outra questão um tanto preocupante é que, naquela época, as reuniões pedagógicas (mensais) eram destinadas às pinturas de paredes, chão e enfeites na unidade. Em momento algum percebíamos, no ano de 2005, a intenção de formação continuada do docente. Aos poucos fomos tentando propor estudos e leitura de livros, capítulos ou artigos, que atualmente são lidos nesses encontros mensais. Com essa intenção, procuramos levar à unidade leituras de referenciais teóricos sobre a educação infantil e também contribuimos em várias reuniões com a pesquisa que vínhamos desenvolvendo a partir do contato com a Teoria Histórico-Cultural.

Desejamos registrar também a presença e utilização constante de *um mimeógrafo*. Esse, foi difícil superar.

Em um dos encontros para a formação continuada sob nossa responsabilidade, propusemos o tema “O desenho infantil e as tendências pedagógicas”. As professoras deveriam fazer um desenho com uma pessoa, uma casa e uma árvore. O resultado apresentado foram formas estereotipadas, com clichês cristalizados pela cultura na qual foram formadas. Mostramos que tais modelos quase inexistem em nossa comunidade: a casa com chaminé, a árvore com copas arredondadas, e figura humana com traços do *homem palito*. Nessa tarefa, nossa intenção centrou-se na desconstrução dos modelos. Foi comentado, também, nesse encontro, o uso dos trabalhos mimeografados, que objetivam a coordenação motora e têm função restritiva quanto à subjetividade e autoria, inibindo o processo criador e imagético das crianças. Em seguida, falamos sobre os modelos fixados na lousa para serem seguidos pela criança. Dissemos que podem ser apresentados repertórios de imagens para ampliar o olhar, porém os modelos utilizados na unidade não tinham esse objetivo de aumentar qualquer conhecimento, buscavam o conceito de beleza e perfeição. Houve a leitura do texto “O menininho” de Helen E. Buckley, (Anexo E), para exemplificar o procedimento de bloqueio no desenho. Uma das professoras da E.M.E.I após a reunião disse, “*Se vocês não vão mais usar (mimeógrafo) ele vai para minha sala*”, ou seja, continuaria fazendo seu uso. Essa era a professora P3 da presente pesquisa.

Esse fato se opõe ao que ensina a Teoria por nós estudada, já que ao receber a tarefa pronta, a criança é passiva e a aprendizagem não gera desenvolvimento, pois não considera a criança um ser cultural, capaz de ativamente aprender pela mediação do Outro, a criança realiza ações que são técnicas, repetitivas e mecânicas.

Apesar das dificuldades e das diferenças na forma de ensinar deflagradas acima, nossa intenção era o objetivo proposto à educação infantil, conforme afirma Mello (2002, 2006, 2007), de desenvolver as potencialidades humanas nas crianças pré-escolares. Esse intuito foi

possível junto ao grupo de crianças pesquisadas graças a uma prática consciente unida ao conhecimento da Teoria Histórico-Cultural.

4.2 Metodologia da pesquisa

Conforme vimos demonstrando até o presente capítulo, o desenho infantil é compreendido, à luz da Teoria Histórico-Cultural, como desenvolvimento e conhecimento humanos e, por isso, deve ser considerado relevante como linguagem na infância. Porém, infelizmente, um número pequeno de crianças participa de situações com o desenho, devido ao fato de a escola, em geral, privilegiar tarefas destinadas à pré-escolarização.

Na análise dos fatos apresentados neste trabalho, optamos pela interpretação dos dados à luz do referencial da Teoria Histórico-Cultural, uma teoria que considera os pressupostos da lógica dialética, que, conforme Martins (2006) procura não excluir os opostos, mas os incorpora por superação. Assim, os opostos compõem os fenômenos. Tal princípio é denominado, na dialética, *identidade dos contrários*, o que significa que a contradição está internalizada nos divergentes fatores, como por exemplo: o objetivo e o subjetivo, o externo e o interno, o individual e o social, o qualitativo e o quantitativo, etc. Sobre isso, esclarece ainda a autora: “Este é o mais absoluto significado da contraposição marxiana aos dualismos dicotômicos asseverados nos princípios de identidade e exclusão próprios à lógica formal”. (MARTINS, 2006, p. 9).

Além disso, a realidade é analisada tomando por base os fatos do mundo empírico e suas manifestações fenomênicas, os fenômenos analisados são percebidos pelo homem apenas em sua imediatez (representações primárias).

A esse respeito explica Kosik (2010) que os fenômenos do mundo objetivo são percebidos de forma aparente em sua pseudoconcreticidade, não se manifestando a verdadeira percepção de modo imediato, mas pelo desvelamento das contradições internas. Assim, a aquisição da linguagem escrita no mundo da pseudoconcreticidade ocorreria como um ensino descontextualizado da realidade social, no qual aprender a ler e escrever remete à soletração, num processo gradativo de primeiramente aprender a letra, depois a sílaba, depois as palavras e posteriormente a frase.

No entanto, parece mais acertado dizer que a essência do fenômeno está na sua apreensão nas situações históricas concretas, “reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é do pensamento teórico”. (MARTINS, 2006, p. 10). Nessa linha de raciocínio, a solução para as contradições teóricas é possível pelo estudo da vida prática:

individual e social, que estão intimamente ligadas, pois a prática individual se realiza e se desenvolve sobre a prática histórico-social acumulada pela humanidade (TRIVIÑOS, 1992).

Isso acontece porque as relações materiais dos homens com a natureza e entre si existem nas formas objetivas. E, para explicar tais relações, surgem, no processo de desenvolvimento histórico do fenômeno e nas práticas sociais, *Leis e Categorias*.

As *Leis* são conexões e expressam juízos dados segundo o desenvolvimento do fenômeno objetivo. As *Categorias* selecionadas para a compreensão dos dados: mediação do professor com desenhos, mediação do professor com os gêneros orais e escritos e mediação do signo pelo simbolismo com o desenho, se constituem como conceitos segundo suas formas de conscientização nos modos universais da relação homem-mundo (TRIVIÑOS, 1992).

A opção pela metodologia exposta deve-se aos objetivos que se pretendem atingir. Com base nos itens acima, e como pesquisadora e sujeito da pesquisa, procuramos realizar a análise por meio de ações intencionalmente planejadas para que surgisse nos alunos a condição necessária para a aquisição da linguagem escrita.

Salientamos que, embora a alfabetização propriamente dita não seja o objetivo da educação infantil, ela pode ser conquistada mediante condições favoráveis a esse desenvolvimento, sem a necessidade de práticas com tarefas pré-escolarizadas e mecânicas com a escrita.

A partir disso, objetivamos expor os instrumentos e procedimentos utilizados para a organização dos dados coletados.

Ao longo do período, foram coletados materiais escritos e desenhados pelos sujeitos, fotos de tarefas escolares e das crianças em atividades produtivas, filmagens sobre tarefas com a escrita e falas das crianças, e cadernos de anotações das professoras que atuaram nos quatro anos.

A geração de dados deu-se no período de quatro anos, sendo utilizados, nos anos de 2005 e 2008, os instrumentos de observação científica assistemática e sistemática (RUDIO, 1999), análise das tarefas com desenho, fotografia de atividades produtivas com desenho, escrita de histórias, e filmagem (LOPES, 1998; NETO, 1994; MIGNOT 2001; MARTELLI, 2003). Nesses dois anos, exercemos a atividade de docência com os sujeitos participantes. Nos anos de 2006 e 2007, a docência foi exercida por outras professoras da E.M.E.I, por isso, nesses anos, nos deteremos à análise documental de tarefas nos cadernos de sala dos sujeitos. Há também registros dos desenhos feitos fora da escola: em casa e na igreja.

4.2.1 A observação científica assistemática e sistemática

Um dos instrumentos selecionados para a geração de dados foi a observação. A princípio não pesquisávamos o desenho como instrumento sógnico que levaria à escrita, mas sim como linguagem e forma de expressão presentes nos pré-escolares. Quando surgiu a descoberta dos estudos de Luria (2006) e Vygotski (2000), direcionamos as observações para aquele foco, ou seja, o desenho como signo.

Alarcão e Tavares (1987) afirmam que a observação realizada no contexto escolar proporciona obtenção de dados e informações sobre o que se passa dentro da sala de aula com a intenção ou finalidade de proceder a uma análise do processo em circunstância específica selecionada pelo pesquisador.

De acordo com Gil (1996), na ação de observar surgem duas idéias: a observação como um procedimento e uma técnica de recolha de dados, e a análise dos dados. Nessa opção instrumental, a geração de dados pela observação é uma técnica organizada, pela qual observar é um meio de descrição dos fatores observáveis que segue além da constatação dos dados, pois permite a apreensão direta dos fenômenos.

Nesse sentido, Rudio (1999) comenta haver dois tipos de observação: a vulgar e a científica.

A observação vulgar, de acordo com o autor, é obtida a partir do cotidiano, por conhecimento e compreensão de mundo, pelo qual o homem a associa de acordo com semelhanças e hábitos anteriores.

Em nossa pesquisa a escolha é pela observação científica, que confere validade e eficácia à ação. Assim, para o autor, a observação científica pode ser de dois tipos: assistemática e sistemática.

De acordo com Rudio (1999), a observação assistemática, também conhecida por ocasional, é aquela que “se realiza sem planejamento e sem controle anteriormente elaborados, como decorrência de fenômenos que surgem de imprevisto”. (RUDIO,1999 p. 41).

Por outro lado, a observação sistemática, por ele designada também de planificada, estruturada ou controlada, é a que se realiza em condições controladas para se responder a propósitos, que foram anteriormente definidos.

Propusemo-nos, então, a utilizar os dois tipos, devido a ocasiões apresentadas para observação, sem qualquer planejamento. Isso se deve a situações com o desenho e a escrita sem previsão que se mostraram em decorrência das necessidades do grupo de sujeitos da pesquisa.

4.2.2 Fotografia e filmagem

A proposta teórico-metodológica desse estudo aborda também o processo fotográfico como técnica de registro, fazendo uso da fotografia e filmagem como objetos de investigação e análise.

Como Lopes (1998, p. 77) demonstra em seu estudo, fotografias são possibilidades de concretização do real por um observador atento e sensível à realidade, devido “aos múltiplos ângulos e olhares que podem ser dirigidos a ela, selecionados, registrados, lidos e reinterpretados.” A apresentação das situações, com desenhos, escrita e atividades produtivas nas fotografias é um instrumento de aproximação da realidade do particular, que intenciona focar pontos de vistas, por onde seja possível desvendar o todo ou universo pesquisado.

De acordo com Aumont (1993), a produção das imagens procura relação com o mundo objetivo-material. Pelas fotografias, os momentos, o tempo e o espaço podem ser retidos e congelados para a realização de uma análise minuciosa. Mignot (2001) afirma que as fotografias contam histórias, dizem sobre pessoas, são recursos para ativar a memória e evitar o esquecimento.

“Esse registro visual amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado”. (NETO, 1994, p. 63). Tais imagens fotográficas, apresentadas por meio da técnica e simbolismo visuais, se entrelaçam em vários momentos: na produção, na recepção, e na contemplação do que será representado pela imagem.

O uso da fotografia, no estudo, objetiva apresentar atividades produtivas com as crianças nas tarefas com desenho e escrita, e também, as crianças divulgando quase que simultaneamente as ações e as atitudes corporais em momentos com os desenhos, jogos e brincadeira de papéis sociais e inúmeras outras atividades. Em 2008, foram utilizados 8 CDs, contendo em média 400 fotos cada, das quais foram selecionadas aquelas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Outro instrumento de análise é a filmagem. Por ela, foi possível a análise de vários aspectos no universo pesquisado: as pessoas, o ambiente, as situações que ocorrem, como ocorrem, as relações estabelecidas, as intervenções, as interferências (NETO, 1994). Houve duas filmagens no ano de 2008: uma em momentos de interação do grupo com a escrita e apresentação do episódio quando surgiu a necessidade do registro das histórias; a outra durante a divulgação das histórias à escola e à comunidade, na organização da feira do livro realizada pela turma. Nesta, houve entrevista com os sujeitos da pesquisa sobre a função da escrita e sobre o que mais gostavam de fazer na escola.

4.2.3 Análise documental

Para Gil (1996) não só pessoas vivas constituem fontes de dados. Elementos importantes são extraídos dos papéis e documentos. Essas fontes de papéis ofertam ao pesquisador dados ricos sobre o campo analisado.

Gil (1996) revela que uma das formas para utilizar documentos escritos diz respeito aos diários, memórias, autobiografias e registros em papéis. Tais formas de registros denotam reminiscências do autor relativo a um determinado período a ser conhecido.

Em nossa pesquisa a análise documental refere-se aos registros das tarefas feitas no período escolar nos cadernos ou suportes em papéis bidimensionais. O mesmo autor relata algumas vantagens do uso de fontes documentais, como: conhecer o passado, investigar processos sociais e culturais e favorecer a obtenção dos dados sem constranger os sujeitos.

Divulgadas as formas utilizadas para a coleta e geração dos dados, partimos para a descrição da realidade escolar da unidade de educação infantil.

4.3 A realidade escolar

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I.) de uma cidade do interior do estado de São Paulo que mantém turmas de maternal (três anos), Jardim I (quatro anos), Jardim II (cinco anos) e Pré (seis anos), durante o período compreendido entre 2005 e 2008. Devemos salientar que tais turmas existiam antes da transferência dos alunos de seis anos para o ensino fundamental. A partir de 2009 (após a geração dos dados), esses alunos de seis anos foram transferidos em sua totalidade para o primeiro ano do ensino fundamental.

A E.M.E.I funciona em uma edificação térrea, que passou por reforma geral no ano de 2000. O prédio de propriedade da Prefeitura Municipal possui quatro salas: uma para o Pré, uma para o Jardim II e uma para a turma do Maternal e Jardim I, existindo uma sala-ambiente com televisão vídeo, casa da boneca, jogos pedagógicos e livros.

A unidade tem como recursos humanos: uma gestora, uma merendeira, duas serventes para limpeza, uma auxiliar de merendeira readaptada e oito professoras com faixa etária entre 35 e 47 anos, com tempo de docência de 15 a 26 anos. Quanto à formação, uma professora tem apenas magistério, sete possuem graduação em pedagogia, dentre as quais três com especialização, e um cursa pós-graduação, em nível de mestrado, conforme Quadro 1. Todas as professoras participam de cursos de formação continuada oferecidos pela prefeitura Municipal semestralmente.

Quadro 1-Formação dos professores da unidade escolar pesquisada

(P1, P2 e P3- são participantes da pesquisa)

Magistério	Curso graduação em pedagogia	Curso de especialização	Curso de pós- graduação nível mestrado
P5	P2, P4	P3	P1 (em andamento)
	P1, P3, P6 (2 grad-Ped.e outra.)	P4	

4.4 Sujeitos da pesquisa

No início da pesquisa, em fevereiro de 2005, o maternal possuía 26 alunos, 12 meninas e 14 meninos. Desse total terminaram a educação infantil na unidade, no ano de 2008, no pré, somente 10 alunos. Os outros dezesseis foram transferidos para outras unidades em virtude de mudança de endereço. Isso não prejudicou nossos estudos, porque seria difícil considerar o grupo de forma integral, em quatro anos de pesquisa. Seria uma abundância de material. Assim, optamos pelo *recorte de dados*.

Fundamentamo-nos nas palavras de Gil (1999, p. 104): “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo”.

Para a constituição do *corpus* desta pesquisa, selecionamos quatro sujeitos¹⁰ Desses quatro, dois frequentaram a escola dos três aos seis anos, entre 2005 e 2008, outro ingressou 2006 e outro em 2008. Estudavam no período da tarde das 13h30 às 17h.

Os dois primeiros sujeitos, uma criança do sexo feminino e outra do sexo masculino, compuseram o corpus desde o maternal, iniciado em 2005, aos três anos, até o pré, aos seis anos, tendo participado de minhas pesquisas como alunos nos anos de 2005 e 2008, quando atuei como professora deles. Nos outros dois anos, 2006 e 2007, as professoras dos dois sujeitos foram outras que compunham o quadro da escola. Foram selecionados pelo grau de evolução apresentado no processo até o final, pela oralidade, pelo contato que mantínhamos com os familiares. Tal escolha aconteceu devido à facilidade de acesso aos materiais e pela

¹⁰ Sujeitos participantes foram submetidos ao comitê de ética sob parecer/processo nº 0593/2010.

questão de gênero, isto é, para evitar a possibilidade de evolução do desenho para a escrita por ser menino ou menina.

O menino, apresentado como *S1* na pesquisa, era filho único, os pais trabalhavam fora. O pai era motoboy e a mãe escriturária. No período da manhã era cuidado pela avó paterna. Era conduzido à escola por perua escolar. A família morava distante da unidade e a escolheu por considerá-la de qualidade.

A menina, nomeada como *S2* na pesquisa, era segunda filha de uma família de classe média. O pai era representante comercial e a mãe do lar e responsável por levá-la para a escola. Residiam próximo à unidade, por isso iam até a escola a pé.

O terceiro sujeito ingressou na escola no ano de 2006, um ano após o início da coleta, na turma de jardim I, com a idade de quatro anos. A criança do sexo feminino será o *S3*. Era a primogênita de três irmãos, numa família de classe média. O pai é funcionário público e cursava universidade, a mãe do lar. Possuíam veículo e, como a residência era distante da unidade, *S3* ia para lá em companhia do irmão menor, levados de carro pela mãe.

Embora desenhasse, nos anos anteriores, em situações esporádicas na escola, *S3* realizava muitos desenhos em casa e na igreja. Foi selecionada para participar da pesquisa no ano de 2008, quando passou a ser nossa aluna na turma do pré, pelo grande interesse em escrever e por produzir um grande número de histórias, na fase final da geração dos dados. A mãe da criança guardou todos os papéis anteriores a 2008, em que ela fazia seus registros, e todo esse material foi cedido para a pesquisa pela família, para a análise documental.

O quarto sujeito, *S4*, uma criança do sexo masculino, ingressou na escola em 2008, em decorrência de uma transferência de outra unidade escolar, também pública, vindo a compor o grupo selecionado para a pesquisa. Era uma criança que não havia elaborado nenhum contato com o universo da escrita na unidade que frequentara (não desenhava nem escrevia o seu nome). Foi selecionado por não ter os conteúdos já desenvolvidos pelos outros participantes. A criança apresentava um comportamento difícil e agressivo com o grupo. A transferência da outra unidade fora motivada por problemas disciplinares e com a professora.

Selecionados os sujeitos, iniciamos a análise dos dados, que serão descritos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Dados gerados de 2005 a 2008

Neste capítulo analisaremos os dados gerados nos anos de 2005 a 2008. Inicialmente focalizaremos o percurso dos sujeitos participantes por meio de seus desenhos referentes à figuração, pelo qual a criança desenha o humano. Depois analisaremos o percurso que tais sujeitos percorreram desde o aprimoramento da figuração humana, até a vivência de atividades que tiveram como objeto os gêneros orais e escritos divulgados por Bakhtin (2003) em sua diversidade e contextualização de significados. Nessa análise serão destacadas as ações realizadas pelas crianças, possibilitadas pela mediação do Outro, o professor, que intencionalmente atua possibilitando o trabalho dos sujeitos sobre as imagens (desenhos) e com os gêneros orais e escritos, o qual enriquece os instrumentos e signos simbólicos de que eles se servem ao aprender. Esse contexto de significação, vivenciado pela criança pré-escolar com a cultura escrita, favorece sua inserção em seu universo cultural.

Diante disso, iniciamos nossa análise dos dados para comprovar nossa hipótese de que, ao se garantir aos pré-escolares, pela mediação do professor, momentos de expressão pelas atividades produtivas, com foco no desenho e no trabalho com os gêneros textuais, permitir-se-á a eles uma apropriação da cultura escrita em sua dimensão discursiva.

A partir dos dados gerados, foram definidas as categorias para análise: mediação do professor- o Outro - e a mediação do signo com a discussão do simbolismo no desenho. A categorização é o momento em que o pesquisador reúne e organiza os dados e atribui-lhes sentido de acordo com as suas vivências, seus valores, sua compreensão, apoiado em determinado referencial teórico (SZYMANSKI;ALMEIDA; BRANDINI, 2006).

5.1.1 Ano de 2005

Em 2005, como professora e pesquisadora, coletamos os dados por meio de observação e os registramos num caderno de anotações. Esse caderno era um instrumento que permitia acompanhar os registros de atividades com desenho, a análise sistemática de atitudes, as ações e as brincadeiras que compuseram o período.

Para comprovar a apropriação e a objetivação dos sujeitos, nas tarefas com desenho e nas brincadeiras de papéis sociais, foi preciso o uso de alguns recursos materiais para o registro dos episódios, das falas, das não-falas e atitudes que as revelassem no decorrer da pesquisa. Por esse motivo, utilizamos filmagem, caderno de desenho dos alunos em tamanho

A4 sem linhas, tarefas de rabiscos e garatujas feitas em cartolinas e registro fotográfico das ações com desenhos.

Desde o ingresso na carreira do magistério, no ano de 1983, trabalhamos principalmente com crianças maiores de cinco anos. Nesse tempo de serviço, só havíamos atuado com a faixa etária dos três anos em 1983 e 1992. Em 2005, com nosso retorno ao trabalho com crianças de três anos, tivemos de nos readaptar aos pequenos, à falta que sentem dos pais, à constituição da autonomia neles, ao ensino no uso dos procedimentos de higiene e escolares. Esse foi um processo de apropriação como professora de crianças com faixa etária menor.

A adaptação do grupo de criança é também um processo gradual. Por esse motivo, elaboramos tarefas pensando em um desenvolvimento psíquico global dos alunos, conforme mostra o quadro abaixo, que contém a exposição do horário de trabalho, caracterizando-se como elemento para compreensão das formas de mediação do outro, nesse caso a P1, ao mesmo tempo professora e pesquisadora:

Quadro 2- Horário das atividades do Maternal - ano de 2005.

MATERNAL-2005	
13h30 às 14 h	Sala ambiente: brinquedos Casa da boneca: brinquedo de papéis sociais
14h às 14h30	Atividade ao ar livre: parque
14h30 às 15h	Lanche
15h às 15h30	Fora da sala: tanque de areia Pátio: para brincadeiras, modelagem.
15h30 às 16h	Sala: conto, roda da conversa , artes plásticas e visuais.
16h às 16h30	Sala: idem
16h30 às 17 h	Fora da sala: atividades corporais
17h	Saída

É importante frisar que, no planejamento das tarefas propostas, havia flexibilidade para troca de ambiente em colaboração com as outras professoras.

Após uma avaliação inicial sobre as crianças, planejávamos as tarefas em menor tempo do que o horário previsto, ou seja, em vez de serem realizadas em 30 minutos, após 15 a 20 minutos trocávamos de tarefas. Isso proporcionou uma variedade e diversificação de ações diárias.

Trabalhávamos com as áreas de conhecimento propostas pelo Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, adotadas pela unidade pública pesquisada: *linguagem oral, linguagem escrita, raciocínio lógico matemático, movimento, música, artes visuais, natureza e sociedade, identidade e autonomia*. As tarefas desenvolvidas por P1 foram organizadas dentro dessas áreas de conhecimento, tendo sido possível, por isso, oferecer às crianças uma variedade de temas nesse ano.

Nesse ano de 2005, elaboramos um projeto de contação de histórias em sala de aula. Adquirimos um acervo de objetos para ampliar a atenção dos pré-escolares. As histórias eram contadas com objetos retirados de baús grandes e pequenos, malas e mochilas tais como: tapetes, sachês com cheiros, sinos, assobios, panos, fitas, pedras, etc. Enfim, objetos que colaboravam para a mediação e a representação simbólica dos conteúdos da narrativa. No início, pretendíamos contar histórias às crianças de forma que elas se mantivessem mais atentas e ampliassem sua concentração. Depois, compreendemos que, além de manter a atenção e concentração, essa maneira de narrar contribuía para a formação dos conceitos espontâneos e para a passagem desses para os científicos. Também havia uma melhora na representação simbólica, pois um signo lembra outro ausente.

Nessa ação de contação de histórias no maternal, as crianças pequenas iniciavam o percurso como leitoras, visto que diariamente contávamos histórias com o baú ou as líamos. Durante o “Parque”, horário recreativo na terra e com brinquedos, algumas crianças imitavam a P1, fazendo o relato das histórias com panos e pedras, revelando, com isso que a ação de imitar o que é vivenciado pela mediação do Outro constitui-se como ação importante para o processo de alterações no desenho. Exemplo disso são as tarefas solicitadas pela P1, no caderno sem linhas tamanho A4, nas quais surgem os primeiros desenhos após o reconto das narrativas. De acordo com Kellog (1985), esses primeiros traços dizem respeito à exploração do material - pesquisa e ação -, sem a intenção inicial de qualquer representação simbólica. Posteriormente, após fazer vários desenhos e intervenções positivas nessas formas, como afirma Luria (2006), a criança passa para a escrita pictográfica, que remete a um conteúdo em forma de registro com o desenho.

Algumas tarefas solicitadas no ano de 2005 pela P1 já objetivavam a escrita pictográfica no sentido de recordar um significado. Podemos dar alguns exemplos de tarefas

cujos objetivos eram desenhar: eu sou assim, a professora, o amiguinho, a escola, história do caracol, de que a mamãe gosta, a turma, a história do tatu, os brinquedos prediletos, história da Branca de Neve, história do Curupira, o papai, o lanche com bolacha, a Joaninha. Com essas tarefas, vimos que a criança elaborava uma diversidade de situações com desenhos. Tais tarefas foram efetivadas com a mediação de outros tipos de desenho, como os descritos por Iavelberg (2006) e Wilson e Wilson (2001), por meio de rodas de desenho e exposição de outros signos configuracionais, imagens de paisagens (flores e árvores); animais (borboletas, pássaros, cães, gatos); moradias (casas térreas, prédios, sobrados), entre outros.

P1 continuou em tarefas de ação e pesquisa, com desenhos livres em espaços bidimensionais maiores e tridimensionais, como por exemplo: rabiscos no papel pardo, desenho livre no papelão, caixas, muro e chão, pesquisa e ação com tintas, conforme sugerido por Martins (2004): o interesse inicial é mexer com a tinta, depois surge o espalhamento, em seguida o propósito, pelo qual a criança busca marcas e por último, o pictórico, apresentado com as formas de representações.

Nesse período, houve um intenso trabalho com desenhos, em que as situações eram observadas em diferentes contextos.

5.1.2 Ano de 2006

No ano de 2006, a atribuição de classes, de responsabilidade da gestora, a qual adotava o critério da escolha por tempo de serviço na unidade, não possibilitou acompanhamento do grupo pela P1. Outra professora assumiu a classe, mas sem a intenção de continuar o trabalho iniciado, com foco no desenho como autoria. A professora nomeada, P2, tinha graduação em Pedagogia e atuava na rede pública municipal desde 1990.

Dos quatro sujeitos selecionados para nossa pesquisa, os sujeitos S1 e S2 já compunham o grupo desde 2005 e, em 2006, ingressou S3 e 2008 se inseriu S4.

Como nesse período não participamos da pesquisa, o material de que dispúnhamos eram as cópias das tarefas nos cadernos e folhas avulsas. Devido a isso, apresentamos apenas oito tarefas solicitadas pela P2 com desenhos. Ressaltamos que nesse ano o foco do ensino estava nas tarefas com datas comemorativas (totalizando 28) e tarefas de pré-escolarização (totalizando 31), sendo que, do total, dezenove eram tarefas mimeografadas.

No ano de 2006, os sujeitos participantes tiveram poucas experiências com tarefas de enunciação e autoria. Pensamos que esse fato seja relevante, pois a partir dele percebe-se que a mediação do outro propicia momentos com desenho, sem os quais, a escola deixa de

desenvolver a forma ideal do meio e de favorecer o desenvolvimento das formas mais elaboradas, a ideal ou final.

As crianças no Jardim I, com quatro anos em 2006, faziam uso de um caderno de desenho sem linhas, utilizado no horário de sala, durante uma hora e trinta minutos, no primeiro momento quando a criança entrava na escola. Observamos sete tarefas com o nome e mais onze com foco no conhecimento matemático, por meio de ações, como: cole 1 objeto, ligue certo o número com a quantidade e cole a quantidade do número. Nesse período, diagnosticamos nove tarefas que sugeriam ações com o desenho. Duas delas referiam-se também às datas comemorativas e somente duas eram livres. Outras quatro traziam os temas das interpretações de narrativas lidas, como: “O Toró”, “O banho”, “A casa de Dona galinha”, “Dom Ratão e a Lua”. E, por fim, uma sugeria que os sujeitos completassem o desenho do corpo humano. As narrativas lidas por P2 com o objetivo de recordar o conteúdo por meio de desenhos sugeriam a escrita pictográfica, porém a ausência de intervenções da P2, como por exemplo, mostrar novas imagens e novas possibilidades figurativas, faziam que a figuração dos sujeitos permanecesse sem alterações significativas.

Como descrito no percurso da pesquisa, a unidade escolar pesquisada possuía uma concepção de ensino pela qual a criança aprendia por repetição, cópias de tarefas e trabalhos mimeografados. Por essa concepção, o professor prepara todas as tarefas e os sujeitos as executam; daí a ausência de momentos de subjetividade e autoria na organização das tarefas destinadas às crianças pequenas.

É importante deixar claro que a criança não se apropriará daquelas capacidades que são próprias da pré-história da linguagem escrita caso o desenho esteja ausente ou pouco difundido, pois ele é uma das vias que conduz a criança à inserção na cultura escrita, como revelado por Vygotski (2000) e Luria (2006).

Para que aconteça a inserção nessa cultura letrada, é necessário que haja a mediação do outro, o professor, que oferta e conduz as ações com o objeto de estudo, e também a mediação do signo, os instrumentos da representação simbólica que estarão presentes no meio cultural.

A criança que vivencia a escrita como exercício de cópia e repetição, ou que reproduz tarefas dadas pelo professor, com poucos momentos de autoria, acredita que os desenhos e futuramente a escrita se constituem como formas externas, ou seja, sem pertencimento subjetivo e sem expressividade, dizendo respeito ao outro, aquele que detém o conhecimento ou o saber, em sala de aula, o professor.

Evidenciado esse item e sua relevância, com o mesmo foco vamos para 2007.

5.1.3 Ano de 2007

Em 2007, a atribuição de classe impossibilitou P1 acompanhar o grupo. Outra professora da unidade exerceu a docência na classe que lhe fora atribuída em 2005. O grupo iniciado para a realização da pesquisa foi sendo modificado pelas mudanças e transferências de escola. Os três sujeitos do estudo permaneceram e a professora era a P3.

Em 2007, as crianças estavam com 5 anos. Os dados documentais solicitados pela pesquisadora para análise foram um caderno de desenho sem linha com o título “artes”, um caderno de desenho sem linha com o título “atividades” e uma pasta de trilhos com folhas sulfites avulsas com exercícios mimeografados.

Verificamos que havia dois exemplares de cadernos de classe para cada sujeito; apenas um não foi suficiente para o registro de todas as tarefas. Após levantamento das tarefas efetuadas no ano de 2007, foi notado um grande número de exercícios avaliativos. Diagnosticamos nos dois cadernos de classe 89 tarefas. No outro caderno, nomeado de artes, totalizava 53 tarefas, entre elas: 20 mimeografadas, 19 de recorte e colagem que objetivavam conteúdos programáticos, e 14 referentes às tarefas livres. Havia também 72 folhas avulsas em tamanho A4. Desse montante de folhas, 65 referiam-se às tarefas mimeografadas e as outras 7 eram tarefas de pré-escolarização como: pintar quadrado com tinta, pintar o círculo com tinta, colagem, projeto de artes- texto Tarsila do Amaral sua biografia, duas reprodução do Lago (obra de Tarsila do Amaral) e desenho da bruxa.

Essas tarefas totalizaram 214 exercícios, dentre os quais 85 eram do tipo mimeografado, as outras 104 pediam conteúdos programáticos trabalhados em sala de aula com recorte e colagem. Nos três cadernos (2 de classe e 1 de artes) e nas folhas avulsas foram contabilizadas 25 tarefas livres, nas quais foi solicitado algum tipo de desenho.

As tarefas com desenho traziam como tema: minha família, pintura do nome dos sujeitos com guache, desenho livre na lixa, faça desenhos redondos iniciados por B, carimbar a mão com tinta e completar com desenho a galinha, desenho do Mundinho (livro de história), pintura livre, indiozinho, abelhinha, eu sou assim..., meio ambiente, passeio no Zoológico, passeio no Jardim Botânico, desenho Bruxa Onilda (livro de história), três releituras das obras de Tarsila do Amaral, e a sementinha.

Com a exposição acima, ressaltamos o número limitado de oportunidades e experiências com desenho de autoria no ano de 2007 e a ação da mediadora, a P3, que se deu no âmbito de execução e repetição de tarefas ou solicitação de instrumento avaliativo.

Em decorrência de as experiências com desenho estarem limitadas nesse período, esse instrumento sógnico e simbólico deixou de ser tratado como um conteúdo humanizador, sendo aplicado como avaliação e verificação, incluindo o contexto do ensino de letras soltas, como por exemplo: “desenhe o que começa com as vogais ou consoantes”.

Com a exposição dos conteúdos trabalhados em 2007, assim como no período anterior, o de 2006, pretendemos evidenciar o papel do mediador que, ao desconhecer algumas características do pré-escolar e como ele aprende, deixa de proporcionar conteúdos de ensino significativos para esse momento. A criança salta daquelas tarefas que são próprias da pré-história da linguagem escrita para as tarefas de pré-escolarização, cujo foco é o ensino fundamental.

Queremos salientar que se o mediador desconhece o processo do desenvolvimento humano - a gênese das funções psíquicas superiores, as influências do meio cultural em suas formas ideais ou finais (VYGOTSKY, 1994), a formação dos conceitos espontâneos e científicos (VIGOTSKI, 2001) e (VYGOTSKI, 1991), os signos configuracionais (WILSON E WILSON 2001) e as imagens ortoscópicas e eidéticas (VIGOTSKI, 1999; READ, 2001) - compromete o desenvolvimento do pré-escolar relativo aos momentos de apropriação e objetivação quanto aos aspectos de autoria, enunciação, imaginação, linguagem verbal e escrita, entre outros.

A seguir, os dados de 2008 revelam a forma como o desenho retoma sua participação no desenvolvimento humano infantil.

5.1.4 Ano de 2008

Em 2008, a atribuição de classe favoreceu nosso retorno à docência com o grupo iniciado em 2005. A turma desse ano era nomeada como Pré. As crianças estavam com 6 anos. Os três sujeitos da pesquisa até esse período continuaram e ingressou o S 4, transferido de outra unidade escolar.

Nesse período, exercemos a função de P1, novamente como pesquisadora e professora. Já tínhamos contato com a Teoria Histórico-Cultural e cursávamos uma disciplina como aluna ouvinte no Programa de Pós-Graduação em educação, na área do Ensino na Educação Brasileira, na linha de pesquisa abordagens pedagógicas do ensino de linguagens em Marília SP.

Do grupo iniciado no maternal, permaneceram apenas dez alunos até 2008; os demais ingressaram em 2006, 2007 e 2008. A turma era composta por 27 alunos.

A tabela abaixo traz o horário das ações desenvolvidas com o grupo, com intuito de demonstrar a diversidade de tarefas. Isso é relevante para a percepção de que a criança pré-escolar deve participar de grande número de experiências para desenvolver maximamente suas funções psíquicas superiores.

Quadro 3- Horário das atividades desenvolvidas no Pré- crianças de seis anos-ano de 2008

Pré -2008	
Das 13h30 às 14h	Sala –Pré: leitura. Roda da conversa-hora do conto e dramatização
Das 14h às 14h30	Sala –Pré: Atividades escrita jogos de montar na matemática-artes,brincadeira de papéis sociais
Das 14h30 às 15h	Sala-Pré:Atividades produtivas:desenho,modelagem,construção, recorte e colagem com sucata e materiais diversos.
Das 15h às 15h30	Pátio – Frente da escola: atividade corporal, jogos com regras, dança
Das 15h30 às 16h	Parque: Atividade livre
Das 16h às 16 h30	Refeitório: Lanche-escovação
Das 16h30 às 17h	Sala-ambiente: Música e bandinha.

Para análise dos registros do material gráfico, foram utilizados: caderno de classe com textos e os diferentes gêneros do discurso, difundido por Bakhtin (1992, 2003); caderno sem linha para registros com desenhos; bloco A3 Canson com criações de ação e pesquisa; e histórias desenhadas e escritas feitas pelas crianças, que segundo Martins (1998, 2004) caracterizam momentos de autoria.

Abaixo demonstramos as experiências vivenciadas pelos pré-escolares com os gêneros do discurso em suas diferentes formas. A exploração e o trabalho com os gêneros inserem a criança na cultura escrita. As ações que a P1 propunha às crianças possibilitavam maior elaboração e apropriação da escrita por intermédio da contação de histórias com objetos. Tal representação simbólica é favorável à formação dos conceitos científicos, a partir dos espontâneos - aqueles advindos das experiências práticas.

Seguem alguns exemplos de gêneros do discurso. *Contos modernos*: Colete, O gato, mexerica, Água, Ratatouille, Guilherme Augusto Araújo Fernandes, A velhinha que dava nomes às coisas, Luísa fala palavrão. *Letras de música*: coelho bossa nova; todo dia era dia de índio, Saci, cuide bem das árvores. *Poesias*: várias de Vinicius de Moraes e de Cecília Meirelles. *Produção de texto coletivo*: A festa, a Dália (flor), Ninho da rolinha. *Parlendas*: rebenta pipoca, O rato roeu. *Texto narrativo*: minha gatinha parda. Outros gêneros escritos como trava língua; histórias em quadrinho; e receitas de culinária.

Como se pode observar, havia um grande repertório com gêneros narrativos vivenciados no cotidiano em sala de aula, nas ações de contação de histórias e nas leituras feitas no começo da aula.

Esse contato com diferentes gêneros do discurso promove o que Vygotski (2000) nomeia como as formas ideais e finais, que compõem o meio cultural e proporcionam a ampliação das experiências com a linguagem escrita. Esse processo diversificado, orientado por objetivos que promovam o desenvolvimento máximo das funções especificamente humanas, insere a criança no universo da escrita, demonstrando o papel dessa linguagem de uso social e suas diferentes formas. O mediador nesse contexto age como aquele que move o desenvolvimento.

No ano de 2008, houve grande número de ações com desenhos no caderno sem linha tamanho A4, no bloco Canson tamanho A3 e nas tarefas de ações e pesquisa, aquelas que objetivam a exploração do papel com os materiais usados de forma que as crianças usem seu corpo, mãos e braços.

Nessa perspectiva, apontamos as tarefas com desenho cujo foco era a escrita pictográfica, que recordava uma ação experienciada. Exercendo a função de P1, solicitamos as seguintes ações com desenho: jogo de boliche e a escrita das regras; jogo de cabo de guerra e escrita das regras; o que é a Páscoa?; jogos com dados, história do descobrimento do Brasil; história com baú da fada chamada Amorosa; conto de fada: Rapunzel; inventar uma trilha até o número 10; mitologia grega “Uma mulher criada por Zeus” - caixa de Pandora, Leão da Neméia; O segredo do saci (a criança registra sua escrita no desenho sem ajuda); Branca de Neve e os sete anões (a criança faz reescrita da história ao lado do desenho); a Vendedora de peixes (estudo das obras de Di Cavalcanti); registrar as coleções da matemática; pintura com tinta; Vaso com flores, de Di Cavalcanti; música da formatura, Herdeiros do futuro; e o desenho nomeado Feliz Natal com a escrita subjetiva “eu te amo”.

No bloco Canson de tamanho maior que o papel A4, houve as seguintes tarefas com desenho: Eu sou (pintura de desenho livre com exploração de materiais); desenho livre com

lápiz e canetinha, pó de serra, lantejoulas; meu desenho com tinta; registro da narração “O dia em que a natureza protestou”; criação livre com exploração de material; narração “catador de pensamento” (sujeito da pesquisa realizou a reescrita subjetiva da história); contos: Chapeuzinho Vermelho e João e Maria; autorretrato; desenho livre com giz-lápiz e desenho das pessoas queridas.

Os registros com desenhos começaram a ganhar as marcas subjetivas de cada autor e principalmente o desejo de nomeá-los com a escrita simbólica.

As experiências com desenho foram intensificadas e isso promoveu grande evolução gráfica. Como P1, propúnhamos ações de pesquisa e exploração, porque, embora os sujeitos tivessem idade de seis anos, poderiam não ter vivenciado tal ação anteriormente com rabiscos, desenho com formas circulares, diagonais, horizontais, pintura a dedo com tinta creme usando partes das mãos, dedos, cotovelos, pintura a dedo com pás, pentes, palitos, mãos espalmadas ou fechadas, criação de uma imagem que não existe, uma imagem triste, uma imagem alegre, desenho em tirinhas, pratinhos de papel, e copos descartáveis.

Pretendemos realizar análise das tarefas referidas por meio das categorias: mediação do Outro - exercida pelo papel do professor que diagnostica as necessidades do grupo e atua com as intervenções coerentes - e a categoria do signo, como instrumento cultural e simbólico que permeia os desenhos infantis produzidos nas experiências vividas pelas crianças.

Pela mediação do signo, elaborado nas interações sociais com o Outro e com os instrumentos culturais, a criança fala pela linguagem das imagens gráficas. Revelando essa importância sócio, Vigotski (2007, p. 34) afirma que “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamentos que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos enraizados na cultura”.

A seguir iniciamos a discussão dos dados da pesquisa

5.2. Discussão dos dados nos sujeitos: S1, S2, S3 e S4

A trajetória do desenho à escrita é um processo altamente complexo que vai se delineando conforme o professor, como mediador cultural, possibilita situações por meio das quais a criança registrará no papel aquilo que pensa e sente. Como já dito, primeiramente, o registro é mero prazer nas marcas, rabiscos e garatujas. Posteriormente passa a figurações culturais. Porém, de maneira espontânea, esse percurso pode ser prejudicado ou pouco eficaz, ou seja, quando a criança desenha pouco ou sempre livremente, não encontra pistas de como avançar nesse desenvolvimento superior de linguagem.

Após o conhecimento da trajetória pré-escolar dos quatro sujeitos, nos quatro anos de educação infantil, demonstraremos os momentos de expressão pelo desenho como linguagem simbólica, que permeia a linguagem como nexos intermediários sógnico, pois a partir desse elemento se mostra a constituição do sujeito que expõe suas idéias ou pensamentos por meio de uma linguagem visual - o desenho - que posteriormente se converterá em linguagem simbólica - a escrita.

Como temos exposto nos capítulos anteriores, a mediação, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, pode-se realizar pelo signo (representação simbólica), pelos instrumentos (representações concretas); ou por uma pessoa mais experiente que difundirá a cultura socialmente acumulada.

Para a compreensão da trajetória do desenho como elemento mediador para a escrita, exporemos primeiramente a categoria mediação do Outro, exercida pela figura do professor, e depois a mediação do signo, apresentada no simbolismo do desenho.

A seguir, realizaremos a análise da ação mediadora do professor no papel do Outro que promove o desenvolvimento por meio de diversas tarefas e experiências com desenhos, ações que possibilitam comunicação e expressão de diversas maneiras pelas imagens desenhadas.

5.2.1. Categoria mediação do professor com desenhos

Procuramos fundamentar teoricamente o conceito Outro de acordo com a Teoria Histórico-Cultural nos capítulos anteriores. Então, de acordo com esse referencial, o *Outro* diz respeito aos adultos, pares mais desenvolvidos e instrumentos técnicos que agem como portadores culturais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A interação com o Outro promove a aprendizagem, pois quem aprende se apropria do conhecimento, de instrumentos técnicos e simbólicos, com significados e sentidos sócio-culturais e históricos.

Diante da importância do Outro na aquisição de sentidos e significados culturais, é fundamental para o processo educativo escolar que aquele que ensina intencionalmente conheça como a criança pré-escolar aprende e a influência da atividade principal no desenvolvimento psíquico. O Outro nesse contexto de ensino é o professor.

Lembramos que para o pré-escolar o brincar constituído pelo jogo de papéis sociais - o faz de conta - possibilita a experimentação de ações do mundo objetivo - realidade conceituada -, uma vez que a criança, ao assumir o papel de um adulto, representa alguém mais experiente que ela com atitudes mais complexas e orientadas por regras sociais. A criança limita seu papel controlando sua conduta e vontade.

Com isso, queremos dizer que a mediação do professor no universo infantil modela outros comportamentos sociais. Assim, na escola e fora dela, os adultos que atuam na infância e em outros períodos do desenvolvimento propiciam o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: oral, desenho, pintura, colagem, jogo, construção, modelagem. Tais ações se configuram como a pré-história da escrita, como função complexa por meio de tarefas de expressão com outros tipos de linguagem.

Desse modo, destacamos o papel do desenho como mediador para a constituição da escrita. Quando as experiências infantis, caracterizadas como produtivas, são proporcionadas junto com o universo escrito - como gêneros do discurso - permitimos à criança sua inserção no mundo da linguagem escrita. Acreditamos na possibilidade de a criança se expressar pelas formas produtivas, particularmente o desenho, fazendo uso de imagens gráficas para se comunicar com o mundo objetivo, isto é, vivenciando momentos de dialogia por meio do desenho.

A falta de intencionalidade do professor na educação infantil, quando propõe tarefas livres sem objetivos expressos, compromete o processo ontogénético na idade pré-escolar. Retomando o que diziam Luria (2006), Vygotski (2000) e Mello (2009b), a apresentação da escrita à criança deve ser orientada como um instrumento de expressão e conhecimento de mundo. Para futuramente a criança se constituir como leitora e produtora de textos, ela deve sentir necessidade de escrever, assim como de falar. Parafraseando Mello (2009b), se o conceito de letramento fosse o de inserção do sujeito no mundo da cultura escrita com entendimento de sua função social como comunicação e registro, diríamos que “Vygotsky defenderia o letramento para as crianças até 6 anos, e para as crianças entre 6 e 10 anos, a alfabetização com letramento.” (MELLO, 2009b, p. 36).

A mediação do Outro é demonstrada nas interações dos sujeitos/professora, sujeitos/amigos mais experientes. Quando as crianças desenhavam com a escrita pictográfica, que objetivava recordar conteúdos expressos, ou escrevem suas histórias, seus registros constituem processos de sentido e significado. As intervenções realizadas pela professora P1 e amigos, durante as ações de desenhar e escrever, criaram nos sujeitos a necessidade de significar e ressignificar as figurações em seus desenhos e escrita.

Isso nos permite afirmar que o mediador, ao diagnosticar a necessidade de evolução nos processos e conteúdos de ensino, precisa pensar sobre intervenções possíveis para que haja alterações nas formas de representação da realidade utilizadas pelas crianças. Foi nesse sentido que P1, em 2008, exerceu a mediação para que os desenhos fossem utilizados como

meio de enunciação, ou seja, como um modo de dizer para um interlocutor, uma forma de comunicar uma idéia, dialogar com alguém fazendo uso da escrita pictográfica.

Para melhor entendimento da ação mediadora do professor no papel do Outro, revelamos a figuração humana dos sujeitos participantes nos anos de 2005, 2006 e 2007, para verificar que as intervenções propostas em 2008 possibilitaram saltos de aprendizagem nos desenhos.

Apresentamos, então, a seguir, alguns exemplos de intervenções propostas pela mediadora, P1, no ano de 2008, para que os desenhos pudessem ser instrumentos de significação simbólicos e adquirissem sentidos discursivos, ou seja, para que, por meio deles, a criança conquistasse sua subjetividade e enunciação pelos traçados. Para tanto, P1 retomou o trabalho feito antes, desde os rabiscos e garatujas, com o intuito de proporcionar ação e pesquisa àqueles que não tiveram chance dessa experiência.

Na imagem a seguir, mostramos uma das ações de exploração e pesquisa dos sujeitos participantes de nosso estudo.



Figura 1- Ação e pesquisa: processo anterior ao desenho como representação- ano de 2008.



Figura 2- Ação e pesquisa em suporte bidimensional avulso - maio de 2008.

Esse percurso de ação e pesquisa é anterior ao processo figurativo, porém as crianças pré-escolares sentem prazer na oportunidade de exploração matérica mesmo em idade superior (5 a 6 anos), tendo em vista momentos de liberdade expressiva. Essa estratégia pedagógica foi necessária porque alguns não participaram desses momentos nos anos anteriores.

As folhas em tamanho superior ao A4 objetivavam a criação com desenhos, exploração matérica e procedimental. Com isso, a criança experienciava recursos variados, formas, tamanhos, cores e texturas. Tais tarefas possibilitavam a ampliação imagética e criadora, autonomia e liberdade expressivas na linguagem visual.

O uso da pesquisa e ação foi permeando o fazer figurativo dos sujeitos durante o ano de 2008, ou seja, faziam movimento com braços e mãos com materiais diversificados para incentivar a imaginação criadora.

Precisávamos atuar na zona de desenvolvimento real dos sujeitos quanto ao desenho figurativo, isto é, precisávamos trabalhar com os conceitos já adquiridos pelas crianças, pois, no exercício da função de P1, diagnosticamos a necessidade de intervenção na figura humana tal qual eles a concebiam até aquele momento. Nesse intuito, despertou-se no grupo o interesse em fazer bonecos que imitassem o ser humano. Com esse objetivo, propusemos a montagem de um o boneco masculino e outro feminino. “Carlos”, o masculino, foi nomeado pelo grupo, devido a suas vestimentas pertencerem ao marido de P1, cujo nome é Carlos. Para representar a cabeça, foi

utilizada uma bexiga, desenhando-se nela olhos, boca e nariz, para as mãos foram usadas luvas. O boneco foi vestido com calça jeans comprida e camisa de mangas longas, e as pernas foram preenchidas com jornais amassados. Na fig.3 apresentamos o boneco “Carlos” montado pelo grupo de 2008 e, na fig. 4, o trabalho resultante da trajetória feita pela criança por meio de atividades de desenho tematizando o ser humano desde que o boneco Carlos foi montado.

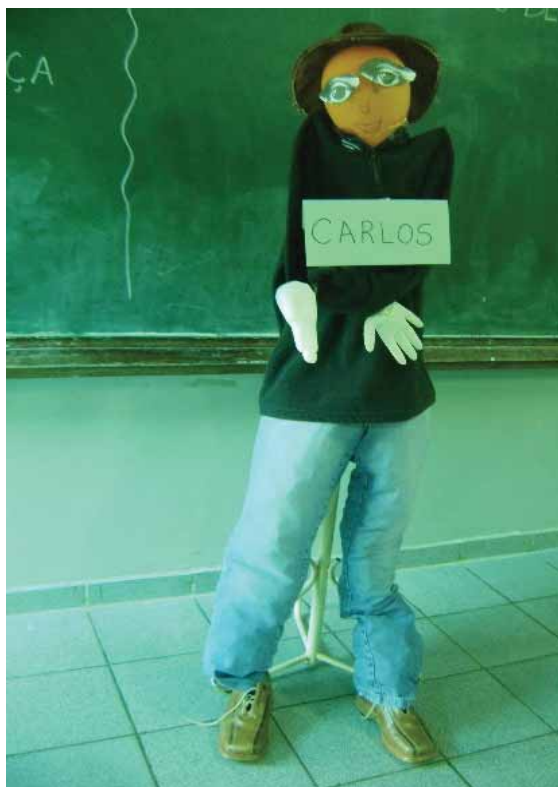


Figura 3- O boneco confeccionado pelo grupo - maio de 2008.



Figura 4- O desenho de S1 após a confecção dos bonecos figurativos - maio de 2008.

Algumas semanas depois houve a intervenção com a figura feminina: a boneca “*Sueli*”, nomeada assim porque a Sra. Sueli, irmã de Carlos, doou seu vestido de noiva para vestir a boneca. Uma mãe do grupo costurou a cabeça confeccionada de tecido; pintamos os olhos, boca, nariz.

Pelas formas do desenho mostradas nas imagens acima, percebemos as alterações sugeridas pelas intervenções da mediadora que atua nas relações culturais. Os sujeitos da pesquisa se apropriam de seu meio por operações mentais mediadas pelos processos significativos com o Outro-P1 ou amigos mais experientes.

O nascimento cultural da criança começa quando os elementos que compõem seu mundo objetivo adquirem significação para ela (PINO, 2005). Dessa forma, ao interagir com o projeto do pintor Di Cavalcanti, meio ambiente, folclore, desenhos animados, meios de transporte, entre outros, os sujeitos ampliaram seu repertório visual com desenhos e obras do pintor, locais, figuras e gravuras. Isso foi possível graças à acessibilidade proporcionada pela mediação de P1.

Quando o desenho obtém maior complexidade em seus traços, demonstra a evolução gradual pela qual passam as crianças. Esse grau de complexidade no desenho possibilita que os sujeitos desenhistas utilizem essas imagens como enunciação, isto é, que eles digam por meio deles algo para alguém, expressando-se nas linguagens mais complexas como a escrita, a verbal ou a artística.

A partir dessa exposição apresentamos a análise de dados dos sujeitos participantes: S1, S2, S3 e S4.

5.2.1.1- Sujeito S1 na categoria mediação do professor com desenhos

No ano de 2005, exercíamos a função de P1, sendo pesquisadora e professora. Como ponto de partida, para o conhecimento do nível da zona de desenvolvimento real de S1, foi feito um diagnóstico inicial, e percebemos que, em relação ao grafismo infantil, eram apresentados somente rabiscos verticais e horizontais sem garatujas circulares ou representação humana.

A figura 5 mostra que S1 apresentava somente os riscos e traços que caracterizam as garatujas iniciais. Embora a tarefa solicitada por P1 tenha tido como objetivo pesquisa e ação no suporte, observa-se que S1 não apresentava a figuração nesse momento de 2005.



Figura 5- S1 em tarefa livre: rabiscos e garatuja-março de 2005.

Para o surgimento do desenho como representação, no papel de P1, precisaríamos propor ações de registro referentes ao social, como por exemplo: pessoas da família, objetos do ambiente cultural, amigos da escola, etc. Nessa busca, intensificaram-se as ações nas áreas do desenvolvimento propostas pelos Referenciais Curriculares de Educação Infantil. Na linguagem oral, como P1, incentivávamos a expressão de desejos, vontades e necessidades; ouvíamos o relato de fatos ocorridos; cantávamos diariamente; líamos e narrávamos contos e parlendas; e orientávamos a elaboração de perguntas e falas. Para S1 essa proposta colaborava com sua linguagem verbal, pois ele ainda não havia desenvolvido plenamente sua fala, como revela a forma pela qual ele se referia a P1: chamava-a de “*sonha*”, forma que representava para ele, até aquele momento, a palavra professora. Nesse período, na hora do conto, utilizando objetos, baús e adereços simbólicos, possibilitávamos o desenvolvimento dos conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2001) e da concentração e atenção. Em abril, houve uma ampliação no repertório das narrativas: coro-falado, conto de fadas, tirinhas de jornais, etc. P1 começou a falar diariamente os nomes de objetos que compunham a sala de aula e os nomes dos colegas relacionados com as letras do alfabeto. Houve o primeiro contato com o *crachá de mesa*, com o nome escrito em letras de forma maiúscula e a confecção de uma lista em papel cartão em sentido vertical com o primeiro nome de cada aluno da turma.

Na linguagem escrita, a ação mediadora para inserção no universo da escrita referia-se aos registros na lousa dos nomes das crianças e o desenho durante a contação de histórias. Em abril, ocorria o jogo de papéis sociais (jogo simbólico ou faz-de-conta) uma vez na semana. O desenho era possibilitado quatro vezes na semana, na lousa, em folha maior, no caderno, no

chão ou em espaço na parede. Em maio de 2005, após dois meses, S1 registra a figura da mãe brava com ele, como apresenta a figura 6.



Figura 6- Figuração de S1 - maio de 2005.

As vivências com desenho foram intensificadas em 2005, pois como pesquisadora, compreendíamos o grau de importância desse conteúdo para a constituição do desenvolvimento humano no pré-escolar. Já em maio a figura humana apresentava-se, nos desenhos de S1, com detalhes no rosto e braços e pernas que saem da cabeça, mas ainda sem o tronco, ou torso.

Na conversa entre P1 e S1, encontramos as referências sobre a ação com desenhos, apropriadas pela criança:

P1: O que é desenhar?

S1: É fazer boca, cabelo, perna, mão do menino.

Em setembro de 2005, a linguagem verbal ficou mais complexa, com leituras mais longas, como “Branca de Neve” narrada com tecidos; “a Princesa e a ervilha” contada com pedras; “O país dos dedos gordos”, representada com adereços como luvas de plástico e coroas de abacaxis. Tais ações contribuíram com o desenvolvimento dos signos - representações simbólicas. Ao finalizar 2005, o grafismo e a figuração humana de S1 estavam bem elaborados, como mostra a figura a seguir.

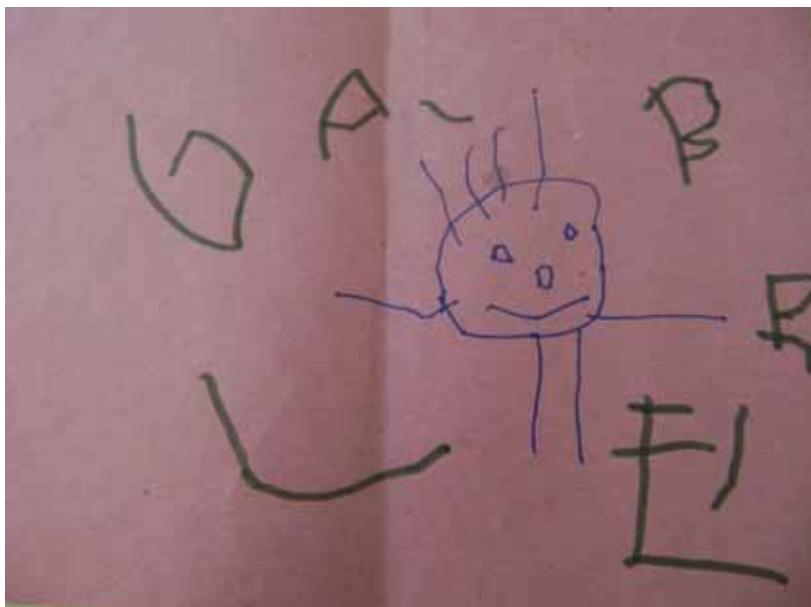


Figura 7- Conhecimento figurativo de S1 - novembro de 2005.

Podemos notar na figura 7 a presença de algumas letras, o que ocorreu graças ao repertório mediado na escola, pelas histórias, lista de nomes, crachás e letras que compõem o acervo da sala de aula. Na figura acima, percebemos como S1 elaborou a figura humana no final de 2005, com apresentação de detalhes. No ano posterior esperávamos o surgimento do tronco com as intervenções futuras.

Em 2006, no período inicial, S1 realiza sua primeira figuração humana com um autorretrato, conforme mostra a figura 8.



Figura 8- A figuração de S1-fevereiro de 2006.

No final de 2006, a figuração humana de S1 é observada na próxima figura.



Figura 9-Figuração humana de S1 no final de 2006-dezembro de 2006.

As figurações sobre o ser humano mostradas nas imagens de S1 revelam que os desenhos livres sofreram poucas intervenções, durante o ano de 2006, no sentido de aprimoramento do corpo humano. S1, em fevereiro de 2006, apresentava a figuração humana referenciada por Kellog (1985), com cabeça e membros, terminando o ano com a mesma figuração. Isso significa que a ausência de intervenções adequadas propostas pela P2 não resultaram em transformações na figura humana. Embora a figura 9 denote a presença de uma casa, pessoas e animais, tais desenhos poderiam apresentar maior riqueza de detalhes se a mediação do professor fosse alicerçada na zona de desenvolvimento proximal. A mediação que conduz a uma nova aprendizagem deve ocorrer sobre a zona de desenvolvimento proximal, que é onde se encontram as funções em processo de maturação que, com a ajuda do professor, move a criança à aprendizagem.

A seguir realizaremos a análise das tarefas com desenho no início de 2007 e outra no final do ano, para a observação do processo figurativo de S1 nas imagens.



Figura 10-A figuração humana de S1 no início de 2007.

Na figura 10, S1 faz seu autorretrato, o torso surgiu na imagem, o corpo foi apresentado com riscos, sem massa ou detalhes da realidade conceituada por S1. Aqui vale lembrar as palavras de Vigotski (2009, p 108) no que diz respeito a desenhar o que se sabe sobre o objeto e não o que se vê: “frequentemente oculta muito daquilo que vê mas não é essencial para ela no objeto que está representado.” S1 desenha a figura do torso com riscos, porque não possuía outro tipo de conhecimento da figura humana, até esse período.



Figura 11-Figuração de S1- novembro de 2007.

Na figura 11, S1 apresentou evolução na figura humana, o torso transformou-se de linha reta em formas geométricas. Os contornos e traços figurativos da imagem demonstram linhas essenciais, sem muitas alterações na figura humana.

Os desenhos de S1, nas figuras apresentadas até esse momento, 2007, referiam-se aos *esquemas*, terminologia referida por Vigotski (2009) sobre a representação do objeto. Os esquemas são representações do objeto muito diferentes de sua imagem real. Vigotski (2009) revela quatro períodos de desenvolvimento do desenho. Nos dois primeiros, os seres esquemáticos prevalecem, ou seja, a criança desenha a figura humana apenas com cabeça, pernas, braço e em apenas alguns o torso aparece. O esquema é puro, a figura humana é mostrada com o esquema chamado cabeça-pernas. De acordo com Vigotski (2009), e apoiados também em pesquisas de Ricci (1934), podemos afirmar que as crianças dizem, com relação ao primeiro esquema, que isso é o suficiente para ver e ir passear. No segundo, surgem os traços da forma e linha mais apurados. Mistura-se a representação formal com a esquemática. No terceiro, os desenhos estão muito próximos do real, há verossimilhança, o autor é mais realista e no quarto a representação é plástica, apresentando-se o mais próximo possível da realidade, e a orientação espacial bem desenvolvida contribui para isso.

No ano de 2008, S1 retomou o desenho como linguagem e conteúdo do desenvolvimento humano.

P1 ampliou as ações com desenho, usando materiais diversos, como a tinta creme, usada para exploração e pesquisa. Tais ações foram exemplificadas nas figuras 1 e 2. A contação de histórias, presentes na prática docente de P1, contribuiu para a atividade criadora e para a imaginação que, conforme ensina Vigotski (2009, p. 22), “origina-se exatamente desse acúmulo de experiência.” Outro recurso adotado por P1 para aumentar o repertório com imagens era a oferta de adesivos com gravuras de carros, heróis, princesas, etc. Esses adesivos eram distribuídos às crianças semanalmente no projeto de reciclagem do lixo. Conforme eram levados materiais recicláveis para a escola, a criança ganhava um e colocava em seus materiais individuais.

Com essas ações, o desenho de S1 se altera e sua figuração ressurgiu com outras formas e os carros ganham espaço.



Figura 12- As representações das imagens de S1 em 2008.

Na imagem acima, S1 realizou seus desenhos após as intervenções de P1. Em nossa análise, pautada em Vigotski (2009), S1 procurou uma aproximação do desenho com a aparência real do objeto. Acreditamos que S1 iniciou o terceiro momento, o da representação verossímil do desenho.

No terceiro momento do desenho, S1 registrou a aparência real do objeto, embora haja alguns problemas na proporção das mãos e no comprimento dos braços: eles são mais longos. S1 torna-se mais realista, desenha aquilo que vê, denota o movimento, o ponto de observação. O esquema não aparece nos desenhos. Confirma-se o terceiro período na figura 13 de S1.



Figura 13- S1 representa os objetos de forma mais verossímil - novembro de 2008.

No último período, o da representação plástica, o sujeito deseja representar a vida real, trabalhando com perspectiva, sombra e orientação espacial em profundidade. Esses efeitos são conseguidos por aqueles excepcionalmente dotados. Tal evento é obtido, principalmente, na adolescência.

S1 busca o terceiro período, o da representação verossímil.

5.2.1.2 Sujeito S2 na categoria mediação do professor

O sujeito S2 participou do maternal em 2005 junto com S1. No início apresentou as características circulares das garatujas, mas não tinha figuração humana, como se observa nas tarefas mostradas na figura 14.

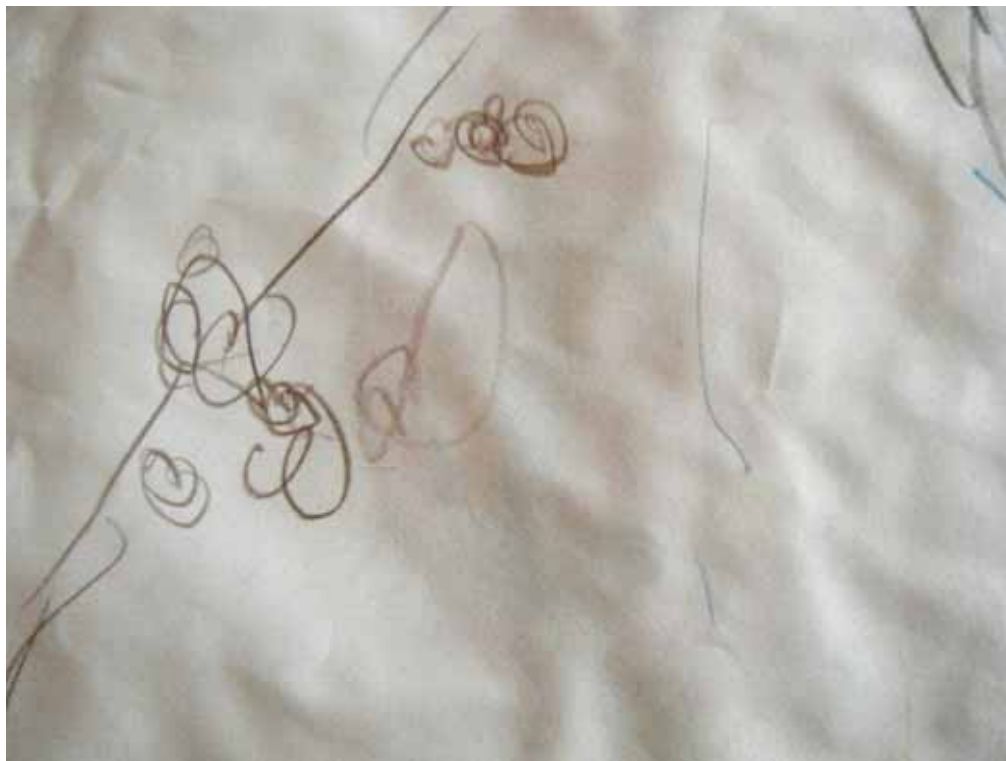


Figura 14- As garatujas de S2 -fevereiro de 2005.

Na figura 14 S2, pelos gestos circulares, as garatujas parecem desprovidas de sentido, contudo S2 estava em atitude de pesquisa; nesse jogo de ação elaborava sua ação pelos traçados circulares (MARTINS, 1998).

De acordo com Vigotski (2009), nesse primeiro período a criança que faz os movimentos de garatujas tem interesse na forma motor-tátil. Essa ação tem primazia em relação aos registros de qualquer representação. “Prefere fazer coisas e não representá-las”. (VIGOTSKI, 2009, p. 113).

P1 direcionou a ação de S2 para representar simbolicamente um signo solicitado nas tarefas. Para isso ofertou imagens para a ocorrência de um salto qualitativo. Assim, diante das intervenções em solicitar registros de pessoas do meio circundante (família, professora, amigos) P1 mostrava outros desenhos (pintores, crianças mais desenvolvidas no desenho, figuras de pessoas e imagens registradas na lousa) e os registros da figuração eram propostos em suporte bidimensional de tamanho maior que o A4, do tipo papel cartão, cartolinas, papelão, etc. As instruções de P1 referiam-se em desenhar pessoas conhecidas das relações sociais dos sujeitos e as ajudas de P1 diziam respeito às faltas de partes do corpo, e certos momentos, ensinava com suas próprias imagens. Nesse período, as imagens de S2 sofrem alterações apresentada na figura a seguir, em maio de 2005.



Figura 15-Figuração humana de S2 - maio de 2005.

Durante 2005, as tarefas com desenho buscavam a constituição da autoria no universo gráfico com desenhos. Vimos que no processo inicial há fatores que exercem influência para garatujar e depois desenhar, como afirma Martins (1998). Se no meio social e cultural da criança as tarefas com desenho não contribuem para a ocorrência de outras formas de desenhar, os sujeitos permanecem com as atuais, aquelas que desenvolveram até aquele momento. Como observado por Wilson e Wilson (2001), adultos que pararam de desenhar na infância e nunca mais o fizeram, registram os mesmos desenhos da infância. Com o propósito de realizar intervenções, a mediação do Outro de acordo com a Teoria Histórico-Cultural contribuirá para as alterações nos modos de desenhar, já que essa ação não é inata ou depende do caráter biológico, mas sim um desenvolvimento histórico e social.

Como S1, S2 finaliza o maternal fazendo a figura humana, com cabeça, pernas e braços, sem o torso, o chamado esquema puro (VIGOTSKI, 2009).

No próximo ano, 2006, S2 representou o corpo com cabeça e membros sem o torso, da mesma forma que o fazia no primeiro semestre de 2005.

Ao relatarmos as tarefas com desenho em 2006, salientamos as poucas experiências, ou seja, os poucos momentos de autoria possibilitados às crianças em sala de aula, o que denota que os sujeitos diziam pouco sobre si e que não utilizavam a linguagem expressiva das imagens figurativas.



Figura 16 Figura humana nos desenhos de S2- junho de 2006.

Em junho de 2006, S2 apresentou poucos avanços na figura humana, isto é, durante seis meses, S2 apresentou a mesma imagem já adquirida em 2005, como podemos observar na figura acima.

Em 2007, S2 produziu imagens da figura humana como as que são mostradas nas imagens, uma no início do ano e outra no final:



Figura 17-Figuração de S2 – março de 2007.

No final de 2007, S2 desenhava assim:



Figura 18- A figuração de S2 - novembro de 2007.

Na figura 17 e 18, S2 fez imagens do corpo humano, revelando ambas o mesmo torso em forma circular. Note-se que da imagem inicial para a final houve alterações singulares. Na primeira, figura 17, a figuração não mostrou os braços; na figura 18 eles já apareceram em na imagem da direita. As escritas das palavras ocorreram porque a P2 as escreveu na lousa. O fato de S2 ter esquecido os braços da figura e outros detalhes denota a ausência da mediação. Se tivesse havido questionamento dessa ausência, eles apareceriam. Não foi possível verificar outros desenhos nesse período com a figuração devido à restrita presença deles nesse período.

Com relação aos desenhos de S1 e S2, ambos com 5 anos, ao término de 2007, gostaríamos de salientar que, embora a figuração humana aparecesse com algumas alterações, poderia ser muito mais enriquecida se o papel das mediadoras fosse exercido e o desenho como enunciação estivesse presente como ações das crianças nos períodos citados.

As intervenções propostas por P2 e por P3 para que S1 e S2 avançassem na figuração humana foram movidas pelas tarefas com desenhos espontâneos, aqueles que a criança faz e nos quais não há intervenções nem se dialoga sobre seu conteúdo. Isso faz com que os sujeitos não percebam outras formas de registro; daí a figuração humana ter continuado sem apresentar o tronco, e os membros continuarem a sair da cabeça.

Se excluíssemos o ano de 2006 e posteriormente o de 2007 da pesquisa, ficaríamos sem compreender o processo integral da constituição do desenho como elemento que medeia

o ensino da linguagem escrita. Tal divulgação propõe revelar que se houvesse compreensão das mediadoras, nesse período, sobre a constituição dos sujeitos com o desenho e propostas para o enriquecimento nessas formas, as crianças se expressariam bem melhor graficamente. Porém, observamos uma restrição nessa ação e até rejeição de alguns deles em desenhar.

Há muitas maneiras equivocadas de desenhar na educação infantil, propostas por professores pré-escolares, que desconhecem o desenho como conhecimento humano. Como exemplo desses equívocos, podem-se citar atividades como: “desenhe o que começa com “GA”, “pinte o desenho”, “recorte e cole imagens”, etc. Tais tarefas trazem consequências inibidoras para a imaginação e a criatividade, não dizem respeito à constituição da autoria de quem desenha.

Continuando a análise de S2 a partir de 2008, com a proposta do desenho como elemento de conhecimento humano, os desenhos de S2 sofreram influência das intervenções planejadas por P1. Assim, referenciamos Vigotski (2009) no que tange à segunda forma de relação entre imaginação e realidade, que vai além da articulação entre fantasia e realidade-acúmulo de experiências. Essa forma resulta do produto final da fantasia e é um fenômeno da realidade, ou seja, criamos uma imagem mental, cenas, cenários, tendo por base a linguagem alheia, por meio das narrações do outro, os acontecimentos vividos ou contados. Esse recurso implica, portanto, atividade criadora.

Podemos verificar a ampliação do repertório com desenhos em S2 que após as narrativas ouvidas e a montagem dos bonecos alterou sua figuração humana, como mostra a figura 19:



Figura 19 - Representação da figuração humana em S2(1)- novembro de 2008.

Na próxima imagem, verificamos a representação de S2 após as narrativas e intervenções. Percebemos que S2 adentrou no terceiro período referenciado por Vigotski (2009), o da representação verossímil, o mais próximo do real.



Figura 20-Representação de S2 (2)- novembro de 2008.

O desenho de S2 acima buscava o conteúdo da temática do conto *Rapunzel*. Nos detalhes da imagem nota-se a transparência nas roupas e expressões nas fisionomias das imagens. A escrita apresentada na figura são nomes das pessoas da família de S2.

Vimos que S2 evoluiu em suas imagens figurativas com pessoas, objetos e outras representações simbólicas. Configura-se nesse momento a possibilidade de usufruir do desenho como enunciação e interlocução pelas figuras traçadas. Demonstraremos essa possibilidade na categoria da mediação do professor com os gêneros orais e escritos.

Partimos para a análise de S3, que participou do grupo a partir de 2006.

5.2.1.3. Sujeito S3 na categoria mediação do professor com desenho

Em 2006, S3 ingressa no grupo, e sua figuração inicial denotava a ausência de qualquer imagem. Como já exposto, a criança inicia seu desenvolvimento gráfico realizando os rabiscos que não expressam qualquer desejo de fazer algum objeto; depois as garatujas

circulares são maneiras de deixar marcas, delas surgem os círculos que serão a futura cabeça da figura humana (MARTINS, 1998; KELLOG, 1985).

No desenho de S3, na imagem abaixo, a P2 intencionava o desenho figurativo do corpo humano- um autorretrato da criança-, porém S3 tinha poucas experiências com desenho, o que é revelado no seu registro de marcas circulares para representar a figura humana e no fato de, naquele momento, não mostrar figuração nos desenhos.



Figura 21-Desenho de S3 sobre figuração humana- fevereiro de 2006.

Na primeira tarefa, intitulada: “Eu sou”, S3, no começo de 2006, divulgou a constituição de sua figuração para representar-se.

Como foi dito, em 2006, no jardim I, foram propostas 23 tarefas referentes às datas comemorativas. Essas tarefas foram diagnosticadas por meio de imagens fotográficas do caderno nomeado como “atividades”, termo esse divulgado na Teoria Histórico-Cultural com um significado diferente, uma vez que supõe, inicialmente, a existência de uma necessidade do sujeito que o leve a buscar o objeto que a supra e, encontrando-o, encontra também o motivo que o move a realizar as ações cabíveis para atingir sua finalidade.

Vimos que os desenhos de S3, em 2006, denotaram pouca figuração e mais garatujas. S3 em 2007 experienciou poucas tarefas com desenhos proporcionadas por P3. Interessante notar que S3 contorna a falta de expressão por meio dessa linguagem rica nessa idade escolar com desenhos realizados em sua casa. Os pais proporcionavam essas ações, usando papéis do

tamanho A4, reaproveitado no verso. Contabilizamos 38 tarefas com desenhos feitas no lar. Fato positivo para S3, porém para uma análise mais detalhada e observada para a pesquisa, percebemos que S3 reproduzia os desenhos de sua mãe, perpetuando estereótipos.



Figura 22-Modelo estereotipado vivenciado por S3 no lar-ano de 2007.

S3 reproduz a figuração humana que tem como modelo em seu meio cultural (VYGOTSKY, 1994, 1935, 2010). O previsível seriam as formas ideais ou finais escolares, porém perante a falta desses elementos, S3 os substituiu pelo modelo feito por seus pais. Seu desenho passa a ter a seguinte figuração:



Figura 23- A figura humana de S3 após as experiências com desenho no lar-ano de 2007.

Na figura 23, havia a figuração feminina com o corpo estilizado, com linhas retas, tipo “palitos”; no vestido havia flores; também a figura de uma casa com o telhado estereotipado como se apresenta em muitos outros desenhos infantis. Apareciam o sol raiado, a borboleta e a árvore de copa arredondada com frutas. Essas imagens expressas pela mãe de S3 referiam-se às imagens conhecidas por ela até aquele momento. Caso houvesse algum tipo de intervenção e ampliação de repertórios sobre ela, aconteceriam alterações nos registros da mãe e consequentemente em S3, porém o desconhecimento do desenho como linguagem discursiva que orienta a futura escrita faz com que o desenho seja visto apenas como ação livre sem qualquer influência ou inferência.

Na figura 23 observamos que, embora as imagens de S3 se detivessem às experiências com desenhos de sua mãe, tais ações foram relevantes para S3, porque sem elas, não desenharia nesse período. O fator importante é que o conhecimento do desenvolvimento infantil pelas professoras pré-escolares poderia exercer alterações mais precisas nas imagens de S3 e de seus colegas, com riquezas na figuração humana, casas, plantas e objetos, como mostraremos nos dados do ano de 2008. A ação intencional da P1, sobre as imagens de S3, interferiu diretamente nas zonas de desenvolvimento proximal, pois o trabalho que atua sobre

o nível real de desenvolvimento, não movimenta a aprendizagem do aluno; o trabalho pelo qual o aluno aprende algo novo se realiza nas possibilidades abertas na zona de desenvolvimento proximal.

A ação com o desenho na concepção da Teoria Histórico-Cultural difere da adotada por P2 e P3, pois, segundo Ferreira (2001), a realidade revelada no desenho é a realidade significativa, que tem significado e sentido para a criança, e é percebida nas vivências e relações sócio-culturais, sendo aquela que se traduz como forma de dizer e de expressar. O desenho, nesse contexto de sala de aula de P2 e P3, é mecânico, como a escrita, que é apresentada de forma técnica sem sentido ou função social. Ressaltamos que em 2007, das 89 tarefas no caderno de classe, foram totalizadas 17 tarefas com vogais e letras soltas do alfabeto e 32 sobre numerais, 18 com palavras soltas, 14 cujo objetivo era a avaliação de conteúdos, 8 com desenhos de objetos que começam com determinada letra.

O desenho foi oferecido apenas em *oito* momentos. A maioria das tarefas solicitadas sugeria avaliação dos conteúdos trabalhados, como por exemplo: *desenhe o que começa com a letra; registre desenhando a festa junina, o aniversário da escola ou outras datas comemorativas*. Nas poucas situações com desenhos, faltava intervenção de P3 para a ocorrência de aprimoramento nas imagens. Para que tal ação favorecesse a expressão infantil, deveriam ser mostrados repertórios de imagens ou experiências diversificadas com desenhos de pessoas, animais, locais e objetos. Poucos momentos com desenho e restrição de experiências levam a criança a dizer que não sabe desenhar porque nunca fez determinados objetos. Dessa forma, o desenho não é usado para registro, escrita pictográfica ou escrita simbólica.

Pela exposição dos anos de 2006 e 2007, percebe-se que as poucas experiências com desenho remetem às consequências inibidoras sobre as formas descritas por Vigotski (2009) entre imaginação e realidade. De acordo com suas ideias, quanto maior a experiência do sujeito, maior será o material disponibilizado para a imaginação, que ocorre do acúmulo das experiências. A imagem é criada com base na realidade, e nesses dois anos, 2006 e 2007, a falta da mediação do outro restringe o potencial criador dos sujeitos. A outra forma, entre imaginação e realidade, surge com base nas experiências de outras pessoas. Se tais exemplos estão ausentes, as imagens dos sujeitos se configuram nas experiências que vivenciaram.

No conjunto de tarefas, S1, S2 e S3 nos anos de 2006 e 2007, passavam longo período escolar traçando letras e decodificando palavras, sem se expressarem pela fala, desenho, jogo de papéis sociais, imaginação ou criação individual. Como afirma Mello (2009b, p.27), “Sem

exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois, sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever”. Como não está sendo desenvolvida a pré-história da linguagem escrita, com a ação de desenhar, para a constituição dessa aprendizagem complexa, esse percurso tem um resultado divergente do proposto para a educação infantil, que diz respeito ao desenvolvimento do conjunto das funções psíquicas superiores. Desse modo, os sujeitos sem o uso do desenho e outras formas de representação simbólica, ficam restritos à execução de tarefas mecanizadas e estereotipadas, comprometendo-se a trajetória mais criativa em sua expressão verbal e visual.

A ação do Outro, pela figura da P1, em 2008, oferta a S3 situações com desenhos e a ampliação de seu repertório para alterar sua figuração, que até então era pouco desenvolvida.

S3 apreciava dialogar pelas imagens com os outros coleguinhas, durante as rodas de leituras de desenhos, aquelas que são, segundo Iavelberg (2006), “a ocasião em que todos podem falar sobre seu próprio trabalho” (p. 81). S3 trazia contribuições com suas figurações, que tinham adquirido mais proximidade com objetos reais. Podemos afirmar que S3 passava dos esquemas para a forma verossímil do objeto. Apreciemos a imagem da figura 24:



Figura 24-S3 desenha a figuração humana com detalhes mais próximos do real- agosto de 2008.

Vejamos, na imagem 24, as riquezas de detalhes na figuração humana de S3. Há sapatos com saltos, brincos, batom e laço na cabeça da menina que queria ser bruxa. S3 alterou seus traços diante das vivências e experiências com desenhos nesse período.

A seguir, a análise de S4, criança inserida no grupo pesquisado somente em 2008.

5.2.1.4 Sujeito S4 na categoria mediação do professor com desenho

S4 começou sua participação na pesquisa em 2008, quando ingressou na unidade escolar por meio de transferência de outra unidade pública da mesma cidade, como já dito. S4, em sua primeira experiência com desenhos no início do ano letivo, se recusou a fazer qualquer registro, dizendo: “eu não sei desenhar”. Não reconhecia seu nome e tinha um comportamento agressivo em relação aos amigos. Diante disso, procurávamos salientar que seus desenhos eram muito bons e que ficariam cada vez melhores. Quando agia com agressividade com o grupo, conversávamos com ele pedindo mais respeito e elogiávamos suas ações positivas em relação ao outro, requisitando muito a sua ajuda. S4 procurava atender e estimava nossa relação de professora e aluno. Lentamente, seu comportamento foi sendo alterado devido ao grau de afetividade que se estruturava.

Seus registros iniciais eram bem contidos em detalhes, e a figura humana era bem pequena, em um canto da folha. S4 não garatujava e já fazia algumas imagens. Apresentamos seu desenho em fevereiro de 2008.



Figura 25- Figuração de S4- fevereiro de 2008.

Logo após a intervenção do boneco *Carlos* houve a ampliação do repertório com imagens do corpo humano em S4. Na figura 25, inicialmente, em fevereiro de 2008, S4 desenhava a figura humana bem pequena, em um canto da folha e não garatujava, na figura 26, S4 já fazia representações como podemos verificar.



Figura 26-S4 se apropria da figuração após as intervenções-março de 2008.

A figura 26 mostra que S4 modelou seu registro conforme as intervenções que foram feitas pela professora segundo as situações proporcionadas pelas figuras, desenhos, bonecos, pintores, suportes diversificados, entre outros.

Abaixo, apresentamos a estrutura da figuração humana de S4 em março.



Figura 27-A figuração de S4 - março de 2008

Durante a elaboração e a apropriação da figuração, sua imagem foi sendo alterada até conquistar uma nova estrutura, conforme mostramos na figura 28 .



Figura 28- S4 adquire a figuração humana com a mediação- maio de 2008.

Salientamos que as intervenções propostas por P1 eram graduais, ou seja, S4 apropriava-se do desenho da figura humana gradativamente e, conforme se apresentavam as situações discursivas com o desenho, ele as objetivava por meio das imagens. S4 tinha grande interesse pela cultura grega, conteúdo trazido para sala de aula por meio de narrativas, imagens e objetos que P1 possuía.

Dessa forma, S4 se apropriava das imagens gráficas e as objetivava pelas formas divulgadas por Vigotsky (2000), Vigotski (2009) e Read (2001) pelo desenho, realizando diversas tentativas, como apresentamos na figura a seguir.

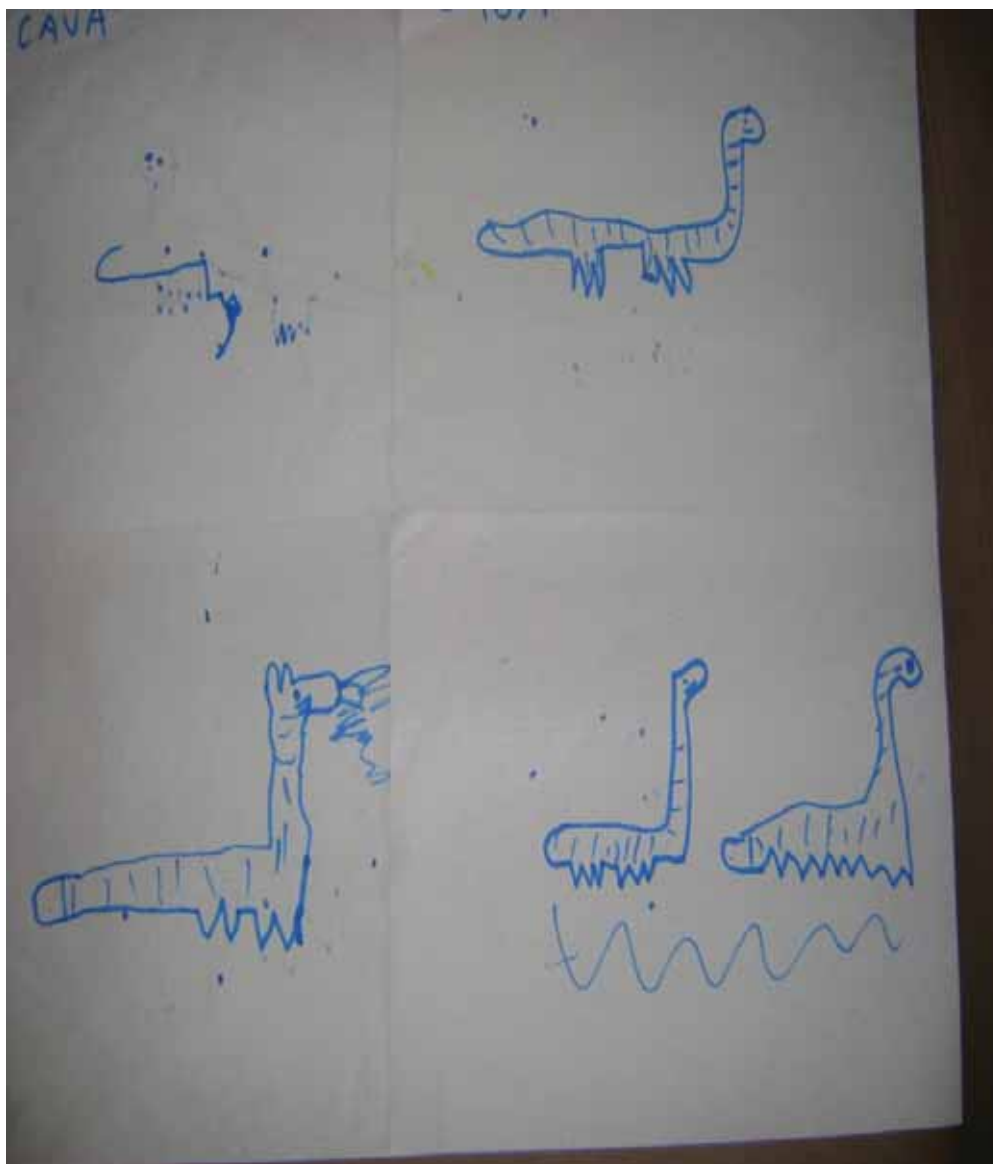


Figura 29-As tentativas de S4 para elaboração dos desenhos-junho de 2008.

Ainda na experimentação para atingir a forma do desenho pretendida, S4 fez outras imagens tentando maior verossimilhança com os monstros das narrativas de Hércules.

De acordo com Vigotski (2009), na relação entre a imaginação e realidade na constituição das primeiras formas, quanto maior as experiências vivenciadas, maiores as oportunidades de apropriação e objetivação. Nesse sentido, as propostas de P1 favoreciam a diversidade das imagens de S4, cujos desenhos adquiriram vozes, como mostramos na figura 30, na qual S4 procura passar aos interlocutores o que desejava dizer pela imagem.



Figura 30- -S4 em interlocução pelos desenhos *A criança que gosta de brincar* - junho de 2008.

P1, exercendo o papel de mediadora, anota as falas de S4 enquanto desenha e relata sua narrativa.

S4: Era uma vez um menino que gostava de brincar. Primeiro ele brincou com a pipa dele. Contornei tudo com tinta.

P1: Por quê?

S4: Para ficar bonito. Depois ele brincou com a escadinha elétrica de mentirinha. Fios elétricos que não dá (dão) choque não. Brincou com os dados dele.

P1: Como ele brincou?

S4: Jogou o número e quando dava ele dava passos. Brincou com a escadinha normal.

P1: Por que ele gostava de escadas?

S4: Porque ele gostava de ser bombeiro. Depois ele brincou de vulcãozinho.

P1: Por que ele usou essas cores?

S4: Porque dentro dele é assim.

P1: De onde vem a ideia de vulcão?

S4: Da imaginação e dos homens da caverna. E a piramidinha (desenho à esquerda verde) de um sonho meu. Eu sonhei que estava no Egito. E a árvore tinha um burquinho, ele gostava de brincar de bichinho. (**Relato obtido em junho de 2008**)

Toda a riqueza dos detalhes da narrativa de S4 pelo desenho acontece graças às experiências com os objetos presentes na escola: o vulcão, o homem da caverna e o Egito participaram do cotidiano pelos gêneros orais e escritos. Os brinquedos- dados, pipa, escadinhas- fazem parte do meio cultural de S4. Dessa maneira, o desenho adquire uma função mais complexa, ocupa o papel da fala pelo simbolismo de primeira ordem

Na próxima figura, S4 continua seu percurso de linguagem simbólica pelos desenhos. Nela percebemos sua busca pelo aprimoramento.

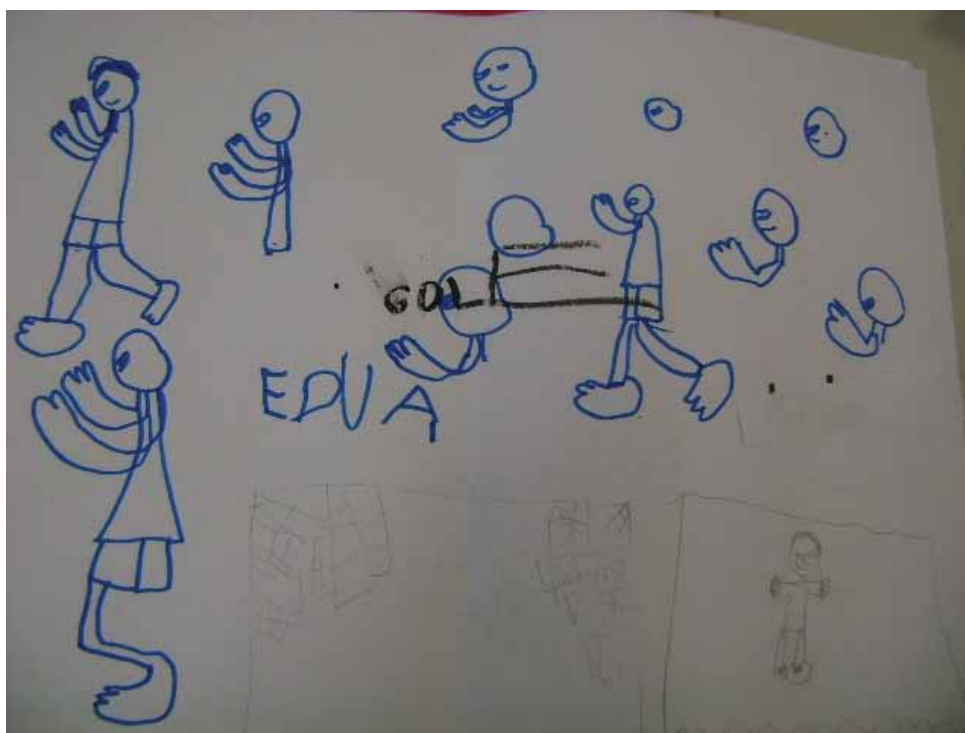


Figura 31-S4 apresenta movimento e linguagem simbólica nos desenhos-junho de 2008.

Nessa experiência com desenhos, S4 fazia várias tentativas para conquistar a forma mais verossímil possível com sua imagem (3ª forma do desenho citada por Vigotski, 2009). S4 questionou como se escrevia *Gol*, para que junto às imagens acrescentasse a linguagem simbólica, pela escrita. Aqui, percebemos umas das maneiras pelas quais a linguagem escrita é inserida pelos desenhos. A criança acredita que os desenhos não dão conta do que deseja comunicar, acrescenta outra maneira mais complexa, a escrita.

Em outra imagem, feita no mesmo período, junho de 2008, S4 produziu mais mobilidade nos seus desenhos, o jogador parecia correr. S4 solicitou da mediadora as palavras “goleiro” e “jogador”.



Figura 32-S4 apresenta maior elaboração nos desenhos- junho de 2008.

Os desenhos, à medida que adquirem formas mais elaboradas por meio das imagens e situações proporcionadas pela mediadora, ficam mais complexos e mais próximos do real. Nesse momento, a escrita é colocada junto às imagens, porém, para que esse fato ocorra, é preciso que a criança esteja imersa em uma cultura letrada, com grande diversidade de gêneros (BAKHTIN, 2003).

Ao colocarmos a trajetória com os desenhos nos anos antecedentes a 2008, evidenciamos o percurso que a criança faz antes de alcançar o terceiro momento de desenhar, incorporando às imagens esquemáticas um modo mais verossímil da constituição das imagens com o desenho.

Ao desenhar os objetos de forma mais real, os sujeitos se apropriam dessa linguagem simbólica, o desenho, e passam a utilizá-la como linguagem de primeiro grau, isto é, muitas vezes, no lugar da linguagem verbal, eles desenharam como se falassem pelas imagens. Essa conquista só é possibilitada com um repertório rico de imagens com desenhos, pela mediação do Outro.

De acordo com Dotta (2005, p. 8), “conforme avança o desenvolvimento, há uma tendência de as crianças em idade escolar mudarem de uma escrita pictográfica para uma ideográfica, onde as relações e significados individuais são representados através de sinais simbólicos”. Esse período é precursor da linguagem escrita na teoria vigotskiana, porque primeiro a criança descobre que os desenhos podem substituir a fala e depois que o desenho bem desenvolvido pode ser enriquecido com a marca simbólica, da escrita. Quando faz uso dessa linguagem junto às imagens do desenho, desejam autenticar de forma mais real suas imagens, de maneira que quem as vir logo compreenderá seus significados.

Apresentado o desenho como elemento que medeia a escrita, seguimos para a mediação do professor com os gêneros orais e escritos, pelos quais as crianças não se inseririam no universo da linguagem escrita, caso não estivessem em um contexto significativo com a escrita.

5.2.2 Categoria mediação do professor com os gêneros orais e escritos

Concomitantemente às imagens diversificadas, os sujeitos S1, S2, S3 e S4 tiveram acesso a inúmeros gêneros discursivos orais e escritos em 2008. Conforme Schneuwly e Dolz (2004) comentam, os gêneros, no sentido vygotkiano, podem ser considerados um instrumento psicológico se analisados como um elemento que desencadeia o desenvolvimento da ontogênese das linguagens.

Estudos de Bakhtin (1992, 2003) revelam serem os gêneros multiformes, ocorrendo por enunciados orais e escritos. Nessa diversidade, encontram-se os tipos primários, aqueles produzidos na comunicação discursiva imediata, e os secundários, obtidos nas situações orais e escritas mais complexas.

Sendo os gêneros do discurso um instrumento, de acordo com os autores citados, eles direcionam o comportamento do sujeito leitor-escritor, “guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 23). O sujeito, quando tem contato com diversidade de gêneros orais e escritos, conhece suas estruturas e formatação, exercendo, assim, o papel de mediador em contextos de aprendizagem.

O texto escrito, como instrumento psicológico, medeia uma atividade, dando-lhe a forma de como escrever e, ao representar essa atividade, a materializa. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros são mediadores no momento em que o sujeito deles se apropria e utiliza esquemas sobre seu uso. Se pensarmos na apropriação do instrumento – gêneros orais e escritos - pelos sujeitos pesquisados, consideramos que, por meio deles, eles veem o mundo

sob um aspecto diferente da criança que não tem acesso a esses instrumentos. Partimos do pressuposto de que estamos inseridos em um mundo objetivo imerso na cultura letrada, portanto a criança pré-escolar deve ter contato com esse universo.

Apresentamos a seguir as ações do professor que objetivavam intervenções nas ações realizadas pelas crianças, por meio de tarefas com os gêneros orais e escritos, com as quais as crianças ingressam no universo escrito e avançam em sua aprendizagem, mudando a qualidade de seu desenvolvimento.

No papel de mediadora, em 2008, mostramos uma filmagem dos alunos de 2007, turma do ano anterior, fazendo suas próprias narrativas. Naquele momento, o grupo de 2008 descobriu a possibilidade de registro por meio da reescrita ou da escrita de fatos cotidianos, como festa em casa, a irmã, o cachorro da Vó Lola que tomava *Gardenal*, o time de futebol, entre outros, pelos quais se iniciava a escrita de histórias feitas pelas próprias crianças.

A apresentação dessa filmagem motivou a escrita de histórias, tendo as crianças como autoras de seus próprios *livrinhos*, com recontos de narrativas ou pela escritura de fatos cotidianos. As crianças perceberam que os desenhos de figuras poderiam se constituir desenhos de palavras. Além de aprendizagem e oportunidade de expressão com os desenhos, estabeleceu-se um nexos intermediário com a escrita, porque a criança compreendeu que além de desenhar os objetos poderia representá-lo com as palavras. A escrita diretamente simbólica foi revelada como forma de registro da realidade. Isso foi possível graças ao contato com gêneros discursivos, orientação sobre a forma e organização textual: como as regras de formatação – da esquerda para a direita- letra maiúscula para nomes próprios, pontuação, espaçamento entre as palavras, final de linha e início da outra, etc. Tal procedimento de ensino não se deu de forma mecânica, por repetição e cópia de palavras, mas, no contexto de uso, leituras dos textos e histórias feitas pelo grupo.

As histórias eram registradas juntamente com os desenhos. A escrita inicial era de no máximo duas linhas, apresentando, posteriormente, maior elaboração com até meia folha de registros. Os desenhos não eram substituídos em nenhum momento pela exclusividade da escrita.

As primeiras histórias foram registradas em papel sulfite dobrado, perfurado e as folhas amarradas por um barbante, chamados pelas crianças de “livrinhos”. Na frente colocava-se o título da história e o nome do autor, no caso a criança escritora. Primeiramente, pensavam o que seria dito, depois quando surgia uma dúvida ao escrever as palavras, perguntavam à P1, que distribuía papeizinhos para o registro das palavras em questão.

Depois da primeira história, surgiu a necessidade da escrita de outras, que foram sendo feitas mensalmente até o final de 2008. Tais momentos com a escrita das narrativas não ocupavam mais do que vinte minutos e não eram diários. Portanto, cada história levou algum tempo para ser finalizada. Havia crianças que ocupavam menor tempo, outras mais. Enfim, o acervo foi composto pelas histórias em sulfite branco, amarelo, bege, verde, azul e o último foi espiralado com a foto da criança na frente.

Nessa ação intencional de ensino, colocamos para o grupo a necessidade de mostrar para o outro a escrita. Sugerimos uma feira com os livros elaborados e convite para os alunos da E.M.E.I, comunidade, pais e parentes. Foram planejados os espaços da feira, registrando com desenhos o esboço do local. Houve apresentação das narrativas de autoria das crianças e contação de algumas histórias pelo grupo; grande parte da classe lia pequenos textos com domínio da leitura feita em voz alta para o outro. Dessa forma, foram preparados contos, como o da Dona Benta, o de Chapeuzinho Vermelho, o da Branca de Neve, e o de Dom Pedro I. Cada espaço durante o momento da contação de histórias possuía tapetes, cadeiras e almofadas. O grupo de crianças do Pré foi distribuído pelos quatro cantos acima citados, nos quais foram feitas leituras das próprias narrativas ou contos de fadas selecionados para a ocasião. A criança, ao fazer a leitura, sentava-se com um adereço, óculos, pano, chapéu, etc., e os visitantes escolhiam o canto que preferissem. O evento foi planejado pela turma com antecedência e, após a saída de cada turma visitante à feira, sentávamos e combinávamos mudanças necessárias.

Houve grande êxito na feira e atingimos nosso propósito: o de divulgar o que havia sido escrito para um interlocutor, mesmo em sua ausência no momento da enunciação.

Outra tarefa de apropriação e objetivação da linguagem escrita proposta, como parte do papel de P1, foi a sugestão de um baú com as palavras difíceis que iam surgindo durante o trabalho com os gêneros orais e escritos. Conforme apareciam nas leituras, as palavras eram destacadas, impressas e arquivadas. Tal proposta de apropriação tinha como intenção recordá-las e utilizá-las posteriormente em outras experiências. Alguns exemplos de palavras difíceis postas no arquivo foram: escarcéu, miasma, fotossíntese, precipício, gentil, etc. Esse procedimento possibilitava riqueza de vocabulário.

Salientamos que a intervenção quanto à grafia correta das palavras só ocorreu em alguns momentos para que a criança não sofresse bloqueio no desejo de escrever. No caso de dúvida sobre a escrita de alguma palavra, havia distribuição de papel sulfite em tiras para que P1 escrevesse a palavra desconhecida.

De acordo com Smolka (2003, p. 75), “quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do *discurso interior*”, ou seja, diálogo apropriado pelo contato com os aspectos interpessoais que se converteram em intrapessoal.

Por sua vez, Gontijo (2008, p. 51) sinaliza como o desenvolvimento da linguagem escrita ocorre aos saltos para a inserção da criança nesse contexto de linguagem: “o desenvolvimento da escrita não consiste somente em uma melhoria gradual de um procedimento utilizado pela criança, mas compõe-se por saltos bruscos que proporcionam a mudança de um procedimento para outro”.

Vygotski (2000) revela que as crianças procuram grafias mais expressivas, descobrindo, então, que as letras representam sons que compõem as palavras. O Outro indica a forma pela qual a escrita se constitui, sua formatação e possibilidade de uso. Nessas vivências com os gêneros, as crianças desejam interações discursivas com os outros, como no exemplo de S1, na figura 33 nomeada “Os meus amigos da felicidade”.

Para a ocorrência dessa função cultural complexa, a escrita, a criança deve ser movida pelo mediador a buscar significados e sentidos para seu uso. A escrita apresenta-se graças aos interesses e necessidades do futuro escritor diante de situações propostas. O escritor que emerge de tais situações não utiliza apenas letras, mas diversas estratégias e conhecimentos advindos das circunstâncias vividas com os gêneros.

Apresentamos uma dessas situações de produção de texto como fruição.

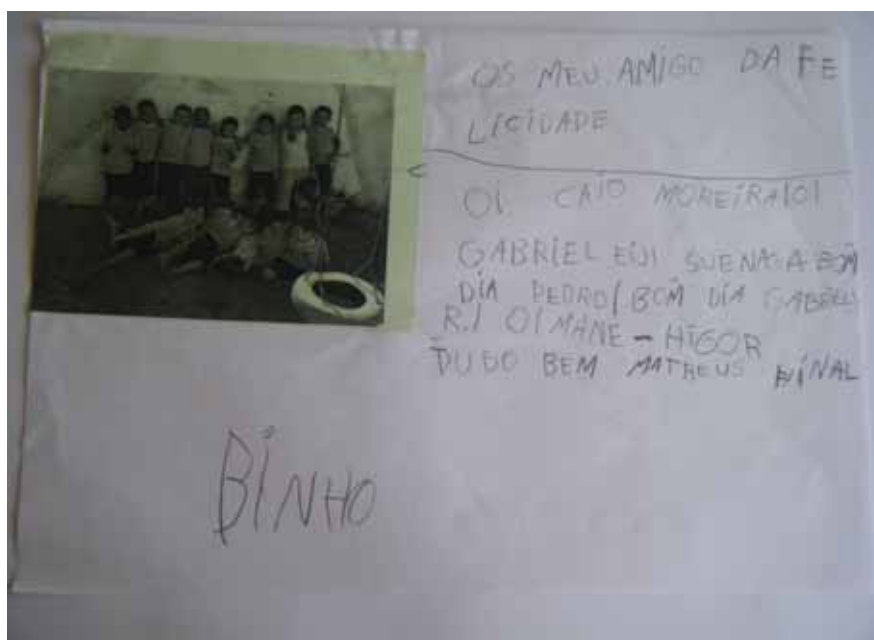


Figura 33- Gênero escrito produzido por S1-novembro de 2008.

S1 escreveu para os meninos da turma:

“Oi Caio Moreira, oi Gabriel Eiji Suenaga, Bom dia Pedro, Bom dia Gabriel R., oi Mané Higor, tudo bem Matheus, final. Assinatura Binho”. **(Escrita subjetiva no mês de novembro de 2008)**

Nesse gênero escrito, S1 desejou divulgar com grau de afetividade o cumprimento aos meninos. Nota-se, pela imagem digital, a alegria vivenciada no período, e o título demonstra esse aspecto emocional “os meus amigos da felicidade”. S1 exerceu a função de autoria, já que partiu dele a iniciativa de relatar o nome dos componentes do grupo e o grau de afetividade e descontração, quando disse “oi Mané Higor”, forma usada por pessoas de suas relações culturais como chamamento.

A esse respeito Geraldi (2007) nos informa sobre os possíveis modos de produção e leitura de textos, dentre os quais estão a busca de informações; o estudo do texto; o pretexto para usá-lo em dramatização de narrativas, ou transformá-lo em poema ou em coro falado, ilustrar histórias; e a fruição, que se refere à produção ou leitura por mero prazer, sem controle de resultados, ler por ler, escrever por escrever. Assim, podemos dizer que S1 fez uso desse último modo de produção, que é a fruição, escrever por prazer sobre algum conteúdo prazeroso.

Outro exemplo refere-se à produção escrita de S2, que desejava informar um acontecimento para um interlocutor. S2 elaborou um convite, conforme mostra a figura 34:

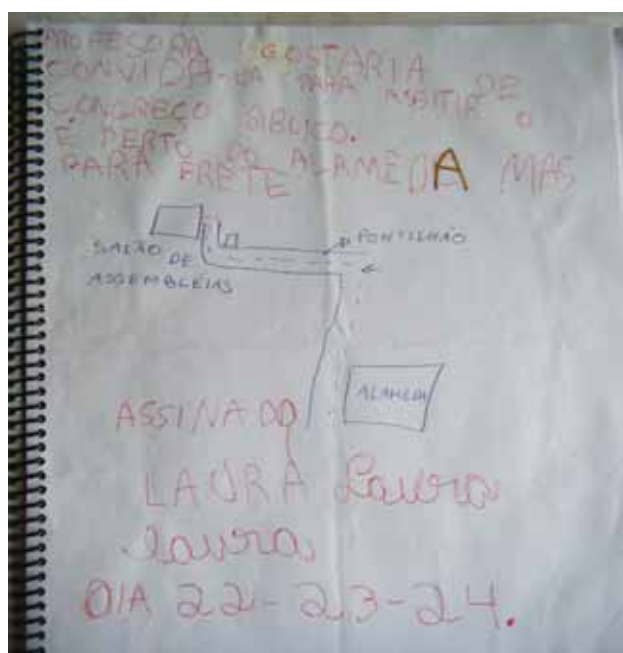


Figura 34- Gênero escrito produzido por S2-Convite-setembro de 2008.

Por meio desse texto, S2 convidou a professora, P1, para ir a um congresso bíblico. O gênero escrito informava o seguinte:

“Professora, gostaria de convidá-la, para assistir o congreço (congresso) bíblico. É perto do Alameda (espaço multicultural com alimentação, cinemas e lojas na cidade), mas para frete (frente). Assinado Laura-dias 22, 23, 24.”(**Escrita realizada no mês de setembro de 2008**)

S2, no convite, esclarecia detalhes do congresso e confirmava pelo mapa desenhado como chegar ao local, dando como referência o Alameda Quality Center, espaço multicultural localizado próximo da cidade.

Usamos os estudos bakhtinianos para a análise de alguns fatores atingidos por S2 para a conquista do uso da escrita, junto com o desenho do mapa referente à localização do congresso bíblico, utilizado por S2 na forma de um convite do gênero escrito. Segundo Bakhtin (1992), a atividade mental inexiste sem a expressão semiótica, aquela formada pelas representações simbólicas pelos signos, que têm origem no processo social. Sendo assim, o centro organizador não está no interior dos sujeitos pesquisados, mas no exterior, nas relações culturais de S2: escola, família e signos. “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”. (BAKHTIN, 1992, p. 112).

S2 se apropriava da escrita por meio de suas ações com o desenho. Para certificar-se de suas informações ao interlocutor, S2 desenhava junto ao conteúdo escrito. É possível tal ação em crianças pré-escolares em virtude do desenvolvimento intersíquico, difundido por Vygotski (1991, 2000); Vigotski (2001, 2007), aquele proporcionado pelas relações sociais. O desenvolvimento de S2 segue a lei mostrada por Vygotski (2000): o ensino move esse processo, incluindo suas relações intersíquicas -escola e família- e a mediação dos gêneros – instrumentos e signos.

Na mesma linha, a análise de S3 -apoiada na mediação dos gêneros- mostrava-se em um livro: “A viagem” de autoria de Semíramis Paterno, editora Lê, 1996, uma obra oferecida como presente a S3, composta somente com imagens. S3, ao receber o livro, entendeu que deveria escrever nas imagens seus sentidos e significados.

A história de S3 sobre as gravuras do livro ficou assim:

“Era uma vez uma menina que um dia viu seu amigo no livro e falou: oi. Depois o menino ajudou a menina subi (a subir) no livro para ver a paisagem (paisagem). A gata da menina sidispidiu (se despediu) dela

e do menino. O verto (vento) levou o bune (boné) do menino para lorge (longe) e o menino não comsegio (conseguiu) pega (pegar) o bune (boné). O balão vuo (voou) munto (muito) lorge (longe) e quaze (quase) o balão bateu numa montanha e depois o balão subiu. A menina tirou muntas (muitas) fotos. Ela tirou umas fotos de flores e o resto foi de paizager (paisagem). Ele e ela pararão para fazem um picinici (piquenique), porque eles estavam comunta (com muita) fome. O menino pegou flores para a menina. O menino deo (deu) as flores para a menina. A menina pegou as flores com um grande sorizo (sorriso) no rosto. O menino achou seu bune (boné) e sidipidiu (se despediu) da menina. A menina deseu (desceu) do livro com ajuda da gata dela. Fim.(Escrita realizada em setembro de 2008).

Na figura 35, a escrita de S3 orientada pelas gravuras do livro que não apresentava escrita.



Figura 35- Gênero escrito produzido por S3 em um livro com imagens sem escrita- setembro de 2008.

No texto apresentado, S3 é provocada pela visualização das imagens do livro, que a inserem em um universo simbólico de significados- os signos culturais. “É o contato, a interação com outros membros de sua cultura que já dispõem de uma linguagem estruturada

que vai possibilitar e mesmo provocar um salto qualitativo no pensamento verbal da criança”. (OSTETTO, 2004, p. 87).

A questão do significado das palavras é encontrada nas funções da linguagem: comunicação e pensamento conceitual (VIGOTSKI, 2007; OSTETTO, 2004). No caso da comunicação, o significado das palavras é de natureza social, convencional, compartilhado por todos que a usam; por outro lado, o pensamento conceitual ou sentido é o significado da palavra obtido pelos sujeitos nas situações de interlocução contextualizada. Na figura de S3, a escrita ganhou sentido no contexto das imagens do livro; sem elas perderia o sentido. Tal ação é protagonizada pelo contato com os gêneros multiformes em sua diversidade.

Em outro exemplo, S4 produziu um texto-pretexto, ou seja, aquele que é movido por outras causas, como o desenho ou a reescrita de uma narrativa, conforme nos ensina Geraldi (2007). Analisemos a figura de S4:



Figura 36-Gênero escrito produzido por S4-outubro de 2008.

Na figura, observamos que S4 expõe sua ideia ao fazer a reescrita de Rapunzel: “Um beludia (belo dia), a Rapunzel joga suas traças (jogou suas tranças). É o rei te espera no castelo. A não acho que palácio é mais chique.”

Na reescrita de S4 do conto de Rapunzel, em apenas poucas linhas, o sujeito demonstrou o que Bucheton (2002) nomeia como autoconstrução, porque a subjetividade do sujeito, o eu, ressurgiu ao mesmo tempo em que ele disse a si mesmo o que era fala dos outros. S4 expôs sua identidade, que emergiu da reescrita do conto. De acordo com Bakhtin (2003, p. 113), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”, ou seja, é território comum entre ambos em cujas extremidades há um de nós.

As experiências com gêneros possibilitaram a S4 a produção escrita em suas diferentes formas. S4 registrou a escrita e ilustrou com desenhos. Sua linguagem tem duplo significado ao interlocutor: o desenho remeteu ao conteúdo do texto e contribuiu para que a sua realidade fosse registrada pelos símbolos escritos. Além disso, S4 dialogou conosco como interlocutores de sua reescrita, dizendo graficamente; *a não acho que palácio é mais chique*. S4 revelou os signos extraídos de suas relações interpósíquicas com os contos e assumiu a posição de autoria pela escrita.

Ostetto (2004) chama nossa atenção para o ensino da escrita de forma prazerosa, permeado pela pré-história de seu desenvolvimento – choro, balbúcio, gesto, fala, brincadeiras, desenho e escrita. Em suas palavras: “se colocamos a escrita na frente, certamente bloquearemos outras linguagens ou forçaremos uma antes da outra, Ah, e o desenho? Fica espremido, amassado, entre tantas letras que queremos colocar para as crianças” (OSTETTO, 2004, p. 93).

A mesma autora defende que a linguagem escrita dever ser viva e prazerosa, com sentido “é essencial recuperar nossa dimensão criadora, inventiva e brincalhona, *cantante*, ousada, aventureira, corajosa. Só assim poderemos provocar e abrir espaços para a cor” (OSTETTO, 2004, p. 94, grifos da autora).

No próximo item, discutiremos a mediação do Signo e do Outro e veremos que o simbolismo no desenho é transformado. Essa ação com desenhos e repertórios produz situações múltiplas de dialogia com imagens. Nesse papel os desenhos adquirem voz pelas mãos dos autores infantis.

5.2.3 Categoria mediação do signo pelo simbolismo do desenho

Para a Teoria de Vygotski e de seus colaboradores, a mediação semiótica, aquela proporcionada por um sistema simbólico ou sógnico, é fundamental. Nela, a relação entre o

homem e o mundo se constitui pelas imagens mentais que são registradas na memória e organizadas pelos signos que participam da vida cultural dos sujeitos.

Pelos signos, os homens operam mentalmente sobre o mundo, que, como imagem mental amplia-se constantemente pela mediação, pois “a partir do momento em que uma figuração é interpretada como representação da realidade, referindo-se a elementos ausentes do espaço e do tempo, ela é signo” (FERREIRA, 2001, p. 57-58).

A figuração, no caso o desenho, produz na mente do intérprete uma imagem mental relacionada a um objeto conhecido culturalmente. Vygotski (1991) explica que isso é possível por meio da realização da atividade prática, pelo uso dos *instrumentos* que possibilitam a origem da representação simbólica, *os signos*.

Segundo o mesmo autor (1991, p. 11-12), “o momento de maior significação no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem”.

Assim, esse momento de convergência entre fala e atividade prática pelos instrumentos provoca a internalização do campo visual, ou seja, abstraem-se os instrumentos e inicia-se a origem dos signos. Nesse contexto, a formação dos conceitos científicos a partir dos espontâneos baseia-se nessa relação, já que os espontâneos são situados em sua maioria nas atividades práticas. A esse respeito, escreve Vygotski: “a fala e o uso dos signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas” (VYGOTSKI, 1991, p. 12).

Essas linhas inteiramente novas citadas pelo autor aparecem na relação entre instrumento, atividade prática e signo como representação simbólica. O desenho é uma dessas linhas sendo um conhecimento especificamente humano.

Nas situações apresentadas nas figuras 33, 34, 35 e 36 a fala da criança é tão relevante quanto a ação de desenhar, pois ambas fazem parte da apropriação das funções psíquicas complexas, já que pela fala o sujeito desenhista comunica o que a imagem expressa. Nessa ação o instrumento adquire a função de signo, ou seja, são representações simbólicas.

Apresentamos a seguir alguns desenhos que exemplificam a presença dos signos no meio cultural dos sujeitos da pesquisa, salientando que a mediação de P1, em 2008, possibilitou que o desenho se convertesse em escrita, quando esta o utilizava para registrar o que os sujeitos descreviam enquanto desenhavam.

Após a realização dos momentos de interlocução e dialogia com desenhos, P1 proporcionava as *rodas de desenhos* (IAVELBERG, 2006). As crianças se agrupavam em semicírculos, que favoreciam a observação por todos. A cada dia, P1 selecionava alguns desenhos para registro escrito do que falavam as crianças enquanto desenhavam. Desse modo, todos poderiam ter registros em seus desenhos. Depois seriam divulgados ao grupo integralmente e tornavam-se fontes de repertórios de imagens para as crianças.



Figura 37- O hotel. Em destaque desenho de pranchas- S1 e o signo- setembro de 2008.

O sentido e significado do signo na figura 37 ocorreram em um complexo de relações. Os desenhos do sujeito S1 e futuramente a escrita de suas histórias denotaram a materialidade de suas imagens mentais, que se referiam àquilo que conhecia e tinha registrado em sua memória.

Na figura 37, S1 encontrava-se em momentos de dialogia com mais duas crianças da turma. O diálogo entre eles foi assim:

S1: Eu nunca fui no Hotel, mas eu já vi um. (Mostra a imagem aos dois amigos presentes).

S1: Tem um monte de janelas e camas. Tem um monte de gente que quer morar. Nossa, olha o jeito que eu estou fazendo. Parece uma seta, mas é uma cabana. Um solzinho e pranchas.

P1 (observa a fala das crianças, puxa a cadeira e senta para olhá-los e anotar a conversa): Tem praia no Hotel?

S1: Eu nunca fui *na* praia, mas tem prancha. Eu tenho prancha, uma pequena.

Olha, que legal, tem carro chegando e também outro saindo. Eu estou lá dentro chegando. **(Desenho realizado em novembro de 2008).**

Esse diálogo, registrado em novembro de 2008, apresentou uma situação na qual o desenho ocupou uma característica de discurso com interlocução. As imagens ganharam mobilidade do falante e os signos referenciados por S1, como dito por ele mesmo, embora nunca tivesse ido a uma *praia ou a um hotel*, adquiriram significações por intermédio das imagens elaboradas pelas formas criadas entre imaginação e realidade (VIGOTSKI, 2009). Podemos afirmar que a imaginação originou-se do acúmulo das vivências de S1 e foi além dela. S1, baseando-se em figuras, relatos e narrativas, criou para si uma situação sógnica com a temática de um hotel. Enriqueceu seu mundo objetivo com signos de uma praia, com pranchas (desenho em destaque da figura 37). Essa relação combinatória entre ficção, o hotel visto por S1, e fenômeno real (S1 estava chegando ao hotel em um carro) só foi possível graças às situações vivenciadas no meio cultural, proporcionadas pela P1 com imagens dos fatos que ganharam significados em seus signos.

Ostetto (2004, p. 88, grifos nosso) afirma “que considerar a linguagem *um sistema articulado de signos, construídos ao longo da história*, que veicula significados convencionais, mais ou menos estáveis, e sentidos mutáveis, é admitir a polissemia das palavras”. A autora comenta a multiplicidade de sentidos que eclodem dessas situações de interlocução entre diferentes sujeitos, como na figura de S1, quando os signos se alteram e alternam nas qualidades de troca entre sujeitos e professor no papel de mediador.

Os objetos que figuram nos desenhos de S1, S2, S3 e S4 mostram seu mundo cultural. “O objeto figurativo testemunha os objetos da cultura da criança, constitui o lugar de encontro de forças ativas e é resultado de *recortes* perceptivos da realidade que a criança conhece” (FERREIRA, 2001, p. 59).

Outro exemplo dessa relação com o signo é diagnosticado na próxima figura, de S2:



Figura 38-A praia rústica- em destaque a máquina que faz onda-S2 e o signo-setembro de 2008.

S2 descreveu seu desenho a P1, que redigiu o que criança falava em sua presença. Em outro momento, P1 divulgou ao grupo a imagem de S2 e seu conteúdo escrito. Percebemos o repertório de S2 relacionado à constituição da imaginação e da realidade estudada por Vigotski (2009), que diz respeito à elaboração da fantasia a partir de um elemento novo na vida do sujeito. S2 cria em sua imaginação uma máquina que faz ondas. O objeto encarna a imaginação cristalizada de S2, que, embora desconheça como ocorrem as ondas no mar, utiliza sua imaginação de forma combinatória, não correspondendo essa a nenhum modelo existente na natureza, mas, possivelmente concretizada a partir de modelos culturais conhecidos como piscinas com ondas artificialmente produzidas.

Ao imaginar e figurar pelo desenho, S2 mostrou um modo de comunicar seus pensamentos. Desse modo, colocamos o desenho como elemento mediador entre a fala e a escrita, em um momento no qual a criança ainda não dominava esse sistema cultural complexo.

O relatar pela escrita o que o desenho de S2 comunicava e depois divulgar ao grupo essa interlocução enunciativa, P1 assumiu o papel de interlocutora junto a S2, porém utilizou a linguagem simbólica, pelo código escrito. A situação discursiva com o desenho foi apresentada no final da aula. O grupo tinha saído e restavam apenas duas crianças, entre elas S2. P1 ofertou a elas duas folhas A3 e começou a anotar enquanto desenhavam.

S2 A menina está na praia e a família dentro de casa.

Coleguinha: E agora o que você está fazendo?

S2: Pintando para ficar bonito.

Colega: Como chama essa menina?

S2: Eduarda, Eduarda a princesa.

P1: Você desenha todo dia em casa, como na escola?

S2: Às vezes eu desenho algumas coisas. Sabe, minha prima desenha coisas mais lindas. Quando eu peço para ela fazer alguma coisa, ela não faz. O que é isto que a *Pro*, *está escrevendo de nós*? Não sei, por quê?

P1. Eu estou escrevendo o que vocês estão falando. Eu vou ler para vocês.

S2: Nossa está tudo aí?

S2: Coloca aí o nome do desenho: Praia rústica.

P1. O que é rústica?

S2: Rústica é uma praia que dá onda.

Olha a máquina de fazer onda (aponta para o objeto em destaque na figura 38).

Praia é um negócio que vem da flor para pegar sol para desconstruir.

O sol está iluminando todo mundo. Fiz um coqueiro para ser uma praia e a fumaça que está fazendo comida. **(Desenho e escrita gerados em setembro de 2008.)**

Nos diálogos de S2, fazemos uma análise pelas afirmações de Silva (1998, 2002) sobre os dois movimentos presentes na atividade com desenhos: num deles a fala organiza o desenho, quando S2 diz “fiz um coqueiro para ser uma praia”. O segundo refere-se ao desenho que também organiza a fala, no momento que suas marcas gráficas recordam um significado como, por exemplo: fumaça da chaminé, carrega o significado que a comida está sendo feita.

A união entre fala e atividade prática e posteriormente entre atividade prática e o signo resultam da história social dos sujeitos, isto é, a presença do signo na ação prática foi ensinada culturalmente pelo Outro, exercendo uma mediação social, “pois a palavra é palavra do Outro antes de ser palavra própria”. (PINO, 2005, p. 136).

Outro exemplo da constituição do signo apresenta-se na imagem abaixo de S3, na qual utiliza o signo representativo das narrativas para relatar sua enunciação. S3 utiliza como suporte para o desenho um instrumento do meio cultural, um recipiente de coleta para análise laboratorial. Nesse período S3 está imersa no mundo objetivo com desenhos. O signo pelos desenhos acompanha suas experiências e vivências



Figura 39-Desenho de S3 em recipiente de coleta laboratorial-agosto de 2008.

Como os outros sujeitos acima mencionados, S4 corrobora com a análise da mediação dos signos quando comunicou em seus desenhos livres a influência das narrativas gregas contadas por P1, para enriquecer os conteúdos e as vivências do meio cultural. Nessas categorias de análise, mediação e signo se entrecruzam e se interpenetram, ou seja, os signos surgiram graças à mediação do Outro no contexto escolar.

S4 corroborou a análise da mediação dos signos quando comunicou em seus desenhos livres a influência das narrativas gregas contadas por P1, para enriquecer os conteúdos e as vivências do meio cultural. Nessas categorias de análise, mediação e signo se entrecruzam e se interpenetram, ou seja, os signos surgiram graças à mediação do Outro no contexto escolar.

As histórias gregas e seus heróis envolveram emocionalmente S4, fator que Vigotski (2009) nomeia como *lei da realidade emocional da imaginação*, cuja essência significa que qualquer tipo de imaginação criativa possui elementos afetivos.

Para análise da mediação do signo, mostramos o relato obtido por meio de filmagem feita no mês de outubro de 2008 do diálogo entre P1 e S4. As perguntas feitas pela professora foram propostas a cada aluno da turma, porém, aqui damos ênfase à fala de S4:

P1: Quantos anos você tem?

S4: Seis

P1: Esse ano nós trabalhamos com bastantes histórias, né?

S4: Aham.

P1: Bastante quanto?

S4: Não lembro direito.

P1: E de quais você mais gostou?

S4: Lógico que das histórias da Grécia.

P1: Por quê?

S4: Porque tinha monstros e heróis, mas os heróis são mais fortes. Eles são imortais. Tem Deuses para todas as coisas. O Hércules era mortal, mas depois de seus trabalhos ele fica imortal. O Zeus tem um raio de poder. Os trabalhos de Hércules eram quase *impossíveis*, mas ele era muito forte.

P1: Qual deles você achou mais difícil?

S4: Humm, difícil de falar, mas eu gostei do Leão da Neméia.

(Entrevista gerada por P1 por meio de filmagem em outubro de 2008).



Figura 40- S4 e o signo-a narrativa grega: “caixa de Pandora” -agosto de 2008.

Nas respostas do relato e no desenho da figura 40, ambos de S4, percebemos a relação com alguns signos culturalmente presentes em sua relação com seu meio cultural escolar. Sem um contexto social não teriam sentido ou significado para S4 palavras como “deuses”, “mortal” “imortal” e “caixa de Pandora”.

Outro exemplo sobre a representação com o signo encontra-se na tarefa solicitada em março de 2008, “Rabisquei, rabisquei depois desenhei...”. Percebemos que, embora a tarefa objetive ação e exploração de materiais, a criança de seis anos já se apropriou de muitos conceitos espontâneos obtidos das atividades práticas com o signo; portanto, mesmo sendo requisitado a elas a ação com rabiscos, não conseguem só rabiscar por puro prazer sem intencionalidade, veem no rabisco uma representação sónica que foi intersubjeticamente conquistada na formação dos conceitos espontâneos, que necessitam das ações práticas para depois se transformarem em abstrações, característica dos conceitos científicos.

Vejamos as falas de S1, S2, S3 e S4 junto ao grupo em tarefa de exploração motora e tátil em 2008, a qual objetivava ação e pesquisa dos alunos.

P1: O que vocês sentiram ao rabiscar?

S1: Quando eu terminei de fazer o rabisco, ficou forte. Ficou uma experiência. Eu rabisquei muito, ficou muito forte. Eu terminei o rabisco e achei muito bonito.

S2: Não lembro, senti que estava escrevendo. Quando terminei achei que estava mais bonito. Eu lembrei quando eu era bebê, eu pensei que eu nunca rabisquei na vida só essa vez.

S3: Vontade de rabiscar: Senti que nunca rabisquei só quando era criancinha. Depois que terminei, estava muito bonito, parecia bolhas no ar.

S4: Eu senti que é muito legal e rabiscoso. Eu gosto disso. Eu ia fazer um mar. Brincando que estava brincando no papel. A onda do mar estava vindo no mar. Como uma baleia rabiscando.

(Entrevista feita em março de 2008 por P1).

Na tarefa com rabiscos, vimos que as crianças de seis anos, na ação prazerosa do rabiscar, já possuíam significados simbólicos constituídos pelas experiências mediadas pelo signo e pelo Outro. Ao serem questionadas sobre essa sensação, são incapazes de não perceber alguma figuração no traço. Pela fala percebemos a presença dos signos simbólicos.

Além da mediação dos signos nas figurações dos desenhos observadas no meio cultural, verificamos também a mediação exercida pela linguagem oral na apropriação dos

signos pelos relatos nas histórias. Assim, os gêneros orais e escritos que participaram da rotina escolar dos sujeitos são formas de mediação, pois sem essas mediações o desenvolvimento psicológico superior seria menos efetivo.

Sobre a questão mediadora dos gêneros, argumentam Schneuwly e Dolz (2004, p. 30): “os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança. A partir da complexificação dos gêneros primários- circunstância de comunicação verbal espontânea-, aparecem os gêneros secundários- situações de comunicação cultural mais evoluída como escrita artística, científica, sociopolítica”. Os mesmos autores afirmam que “a gestão eficaz dos gêneros secundários pressupõe a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na *immediatez*” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 31). Nesse sentido os gêneros secundários não são espontâneos, mas sim ensinados. “Isso significa que sua apropriação não se pode fazer diretamente partindo de situações de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação.” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 33).

A mediação do signo pelos gêneros é detectada nas histórias escritas por S1. Salientamos que foi feito um recorte no conjunto de histórias coletadas, analisando-se, neste item somente as narrativas de S1. O tema da primeira história foi “Cinderela”; da segunda, “A turma da casa”; da terceira, “O pica-pau e o Fred”; da quarta, “Volverine”e, da quinta, “Pokémon”. Os títulos das histórias escritas por S1 revelavam aquilo que ele sabia e conhecia de seu meio cultural. Sua tessitura narrativa ia além do que S1 conhecia dos temas e suas relações com elas, ou seja, a escrita referia-se a eventos vistos em programas infantis televisivos ou histórias ouvidas na escola. Citamos o exemplo dessas narrativas escritas por S1: “turma da casa” e “turma do bairro”, programas de televisão. Dois personagens compunham a história de S1: o Grandalhão e sua amiga SA, homônima de uma criança do grupo. Os dois foram até Acapulco- local que S1 conhece pelos episódios vistos. O grandalhão e SA foram passear e nadar lá ,depois a viagem se transformou em uma “Festa”, palavra usada por S1 para revelar uma situação prazerosa.

Abaixo a escrita de S1, com as correções ortográficas entre parênteses e um dos desenhos que ilustravam a história, e também, comunicavam a narrativa.

Pág. 1-A turma da Casa estava preparado (preparada) para viajar (viajar), mas tinha um piqueunu (pequeno) probleminha, era aqeale (aquele) Grandalhão que não cabia no carro.

Pág. 2- Ate (até) que deu pra (para) colocar o grandalhão (.) Daí feis (fez) um carro maior e ele girigio (dirigiu) (,) mais(mas) o pé saio (saiu) fora (.)

Pág. 3- Daí chegou la (lá) Iná (em) Acapulco e também dinha (tinha) uma grandalhona que se chamava Sara. E o pé comdinuava (continuava) saindo para fora.

Pág. 4- E eles foi (foram) nada (nadar).

Pág. 5- E o Grandalhão e a Grandalhona namorou (namoraram) in (em) Acapulco e firou (virou) uma festa. Fim.



Figura 41-Página 3 da história "turma da casa" de S1- outubro de 2008.

A categoria da mediação do signo em S1 pelo desenho e pela escrita se constituiu nas situações externas, sociais e culturais emergidas no processo interpessoal (social) em que “os sistemas sígnicos cooperaram como sistemas fundamentais para que a criança internalizasse as ações vividas socialmente. Sendo assim, tanto o desenho como a escrita infantis mostraram que conhecimentos internalizados que resultam do processo sócio-cultural não foram naturais ou inatos.” (FERREIRA, 2001, p. 50). A transformação de um processo interpessoal num intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 64).

Mostramos, agora, o processo na história de S1 e o simbolismo com o desenho e com a escritura da narrativa citada.

Pág. 1: abertura da história: autor S1- o nome da minha estória (história) é Pokémon. Obrigado.

Pág. 2 O Echi tinha uma batalha Pokémon. O Echi escolheu o Picasha (PIKASHU).

Pág.3 E o Echi ganhou o Raudi (“round”)1. E O adversaio (adversário) escolheu toto (todos), daí o echi ficou com o Picachu . E o Echi ganhou o 2 Raudi . Gagaganheneiiii. OOO Rarauudidi. Ies (Yes) Hahahah. E o adversario (adversário). BBBUUUUAAAA (chora).

Pág.4 Daí ele voi (foi) embora e ele chegou. __O manhê eu to com fome.

Pág. 5 Echi outra batalha é mãe.

Pág.6 Bubassauro uma batalha a cominho Sindakill vai vai não.

Pág 7 Daí ele (Echi) chegou qui (que) batalha foi esa (essa)

Pág.8 Sindakiu lança chamas Bubassauro defenda BUUBAAKKIII. Buubaasaaaro (sonoridade). Bubassauro raio de sol. O Echi ganhei os três raudi..

Pág. 9 NNNNÃÃÃÃOOOOOOOOOO. Eu vo (vou) usar Gol Gol. Para viulau (vilão) evoluio (evolui). IIIIEESSSS (Yes).

Pág 10 Sentiru vai Esquartiru vai não. Sim AHAHAHAH. Esquartiru raio de sol. UUURRU Sentiru raio. Ganhei o 4 raudi.

Pág. 11 Arboqui vai Chicorita vai Arboqui. Ispinho (Espinho) Chicorita defenda.

Pág 12 NNNNNÃÃÃÃOOOO. Voutou (voltou) NNNÃÃÃÃOOO. SSSIIIMM, Serei (encerrei).

Pág. 13 FIM (escreveu e desenhou um Pokémon)

.



Figura 42-História dos Pokémon de S1-novembro de 2008.

O simbolismo de desenho em S1 pela história dos Pokémon dispôs imagens que afirmaram a escritura. O desenho figurativo, como escrita pictográfica, apresentou-se como um texto visual, pelo qual as imagens figurativas narraram e se interpenetraram na fala do autor quando foi filmado pela P1 para explicar sua história. Sua figuração, no desenho e na escrita, revelava o momento no qual desenho e escrita se constituíram como simbolismo de primeira ordem, ocupando o lugar da realidade.

A escolha desse gênero selecionado por S1 seria discriminada por nós professores na escola, já que, segundo Schneuwly e Dolz (2004), escolhemos os gêneros pertencentes à circulação literária alocados em diferentes objetivos, entre eles o de narrar, expor e argumentar. “Priorizamos as esferas e os agrupamentos de gêneros, em nossa opinião, mais relevantes para a formação da cidadania” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 17). Mas, nessa seleção, certas vezes, relegamos outros gêneros textuais, como o preferido de S1, e deixamos que os sujeitos não exerçam a chance de relatar, narrar, expor, argumentar.

A história dos Pokémon refletiu o mundo imaginário de S1 e a maneira como ele atribuiu sentido e significados aos conteúdos ali registrados após assistir aos programas televisivos. Vigotski (2009) diz que a atividade criadora da imaginação está relacionada à quantidade de experiências acumuladas. Quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material de que dispõe essa imaginação. Vigotski (2009) ensina que o adulto experiencia mais situações do que a criança ao longo de sua vida, a criança em virtude de sua pouca idade, menos. Ferreira (2001) atribui a imaginação infantil à liberdade, à forma livre de criar sem critérios estabelecidos e imposição de regras sociais. A autora, como Vygotski, diz que a imaginação se orienta pelas experiências vividas e pela qualidade delas. Assim, observamos que, na prática pedagógica, a oferta de grande número de experiências propostas pelo professor com variadas formas de expressão e comunicação amplia o contexto de sentido e significado e proporciona maior desenvolvimento. Nesse sentido, fica claro que quanto mais experiências e vivências houver na escola, mediadas pelo professor de forma intencional e orientadas por objetivos, maior será o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos.

Com o relato da trajetória e da constituição dos sujeitos como leitores e escritores e a inserção das crianças desde a pré-escola no universo da escrita, pretendemos mostrar a possibilidade de esse desenvolvimento na infância acontecer pelas formas de atividades produtivas, entre as quais destacamos o desenho. O desenho medeia o processo da escrita como sistema cultural de alta complexidade para a criança. Vimos que as crianças recebem a influência da mediação dos signos: imagens figurativas, representação simbólica apropriada nas vivências com o signo e com os gêneros orais e escritos. A mediação à escrita é

favorecida pelo Outro- a professora, amigos, pais, enfim, pelas relações culturais e sociais, sem as quais ficaria comprometida, ou pouco eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, pautada na Teoria Histórico-Cultural, procurou esclarecer o processo de ensino e desenvolvimento humano em suas relações históricas e sociais, tendo como foco a inserção da criança pré-escolar na cultura escrita mediada pela linguagem gráfica dos desenhos.

De acordo com a mencionada teoria, o ensino ocorre comandado por ações mediadas pelo signo, pelo outro e pelo simbolismo do meio cultural, os quais são capazes de proporcionar a máxima apropriação das funções psíquicas superiores, desde que haja a compreensão teórica e prática, pelo mediador, dos fatores relativos à constituição do homem e ao seu desenvolvimento.

Entre tais fatores podem ser citados: a influência da mediação nesse processo; a existência de uma categoria da atividade, que se distingue da palavra atividade, tão utilizada por todos nós no cotidiano escolar; a gênese das funções superiores, que não são dadas de maneira natural como as funções elementares, mas, ao contrário, são desenvolvidas nas relações sociais e culturais; a existência de uma atividade principal, a qual move o desenvolvimento; a presença de outras atividades do tipo produtivas, entre elas, o desenho, conhecimento humano que surge das relações sócio-culturais.

O desenho, nesse contexto de análise, propõe momentos de autoria, subjetividade e conteúdo para rememorar elementos vividos. De acordo com Luria (2006), no texto “O desenvolvimento da escrita na criança”, o desenho prepara o início da escrita pictográfica que norteará a inserção da criança na cultura escrita, processo esse de alta complexidade para a compreensão infantil.

Durante os estudos, fomos vivenciando, revivendo pequenas experiências próprias do cotidiano escolar e gerando dados para esta pesquisa.

No ano de 2005, os sujeitos, tão pequeninos, só com três anos, garatujavam e faziam figuras humanas raiadas.

Em 2006, houve grande quantidade de tarefas que objetivavam as comemorações escolares, poucos desenhos e poucas tarefas mimeografadas.

Nossa análise do ano de 2007, na procura da constatação da mediação do desenho para a inserção no mundo da escrita, configurou-se um tanto complexa perante a percepção de que nesse período foram efetuadas 91 tarefas em cadernos de classe, das quais somente seis referiam-se ao desenho. Havia 53 tarefas no caderno de Artes, entre elas, 20 eram

mimeografadas, 19 eram recorte e colagem para verificação de conteúdos vistos em sala de aula, e 14 solicitavam desenho. E ainda mais 72 tarefas em folhas de sulfite A4, sendo que, destas, 66 referiam-se a tarefas mimeografadas. P3 avaliava e ensinava por meio desses exercícios.

Nesse momento tínhamos dúvidas sobre como demonstrar que o desenho poderia mediar o processo de inserção da criança na cultura escrita, já que em 2006 e 2007 os sujeitos haviam desenhado pouco.

Fomos para a análise de 2008, período em que o desenho tinha sido utilizado em várias situações: desenho espontâneo, pesquisa e ação, e escrita pictográfica. Foi então que escolhemos as unidades para análise: mediação do Outro, na figura do professor pelos instrumentos do desenho e dos gêneros orais e escritos defendidos na perspectiva bakhtiniana, e mediação do signo, pelo simbolismo do desenho.

A escolha dessas unidades foi essencial para a inserção da criança no universo da cultura escrita, porque, para a Teoria Histórico-Cultural o signo medeia as relações da criança com o mundo objetivo e as apropriações de seus significados. Então compreendemos que a criança desenha aquilo que conhece e que tem na memória sobre o objeto (Vigotski, 2009). Se o mediador- o Outro- não ofertar situações com o desenho, esse processo fica *empobrecido*. O Outro, nessa hipótese, é fator de grande importância, já que dependem dele as intervenções necessárias para que ocorram os avanços. A criança que desenha sempre de forma livre não possui referenciais para outros tipos de figuração, portanto é aconselhável que esse conteúdo seja ensinado e repertoriado também por imagens e outros desenhos.

Então, no período de 2008, os sujeitos desenharam e tiveram vez e voz quando o faziam. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, o ensino move o desenvolvimento e não o contrário, o desenvolvimento ser o móvel para o ensino. Naquele ano, os sujeitos em situações com desenho e contato com diversidade dos gêneros discursivos escritos sentiram necessidade da escrita para interação e comunicação social. Isso faz com que o desenho passe a ser representação simbólica mais complexa: a criança impossibilitada de fazer mil estrelas, como afirma Luria (2006), utiliza outros símbolos para recordar e, nesse momento, o mediador – o Outro- colabora escrevendo as palavras solicitadas pelo sujeito que desenha e deseja escrever.

O processo revela que, embora os sujeitos tenham sido privados de desenhar em um período, conseguem, além de fazer imagem, escrever em uma época posterior, pela presença da mediação do Outro e do signo. Com isso, o simbolismo do desenho se torna mais complexo com a presença e diversidade das experiências sociais e culturais na escola.

Em nossa análise, foi possível averiguar a trajetória do desenho de S1 até o momento em que ele fez uso da linguagem escrita como função social. Observamos que S1 se apropriou desse instrumento de forma prazerosa, sem que tivesse de usar a decodificação ou soletração das unidades da língua para formar as palavras, que existem em um contexto significativo e de sentido para S1. O sujeito conhecia seu repertório de imagens e escrita perante suas experiências e vivências culturais. Com isso, foi capaz de aprender o que antes era muito complexo, a linguagem escrita. “Isto implica que a criança não se apropria da escrita apenas porque o educador deseja imensamente ensiná-la, mas apenas quando a escrita faz sentido para ela.” (MELLO, 2009b, p. 30).

Nesse contexto de ensino, S1 foi demonstrando desejo de escrever os conteúdos desenhados. Com a mediação do Outro- o professor-, S1 apropriou-se de repertórios para a escrita pelas leituras e contação de histórias encontradas nos gêneros orais e escritos. E por tais instrumentos, se inseriu no universo da escrita registrando suas próprias narrativas, primeiramente com os desenhos demarcados com algumas letras, e depois com os relatos que acompanhavam seus traçados. P1 no papel de mediadora escrevia no verso das imagens gráficas enquanto S1 desenhava.

Da mesma maneira S2 elaborou sua trajetória dos desenhos à escrita, nos momentos de autoria e subjetividade desde 2005, aos três anos. Ao propor ações com as imagens gráficas, P1 intuiu, devido ao conhecimento teórico que acompanhava suas ações, que tanto S2 como S1 já se apropriavam de formas de dizer pelas imagens desenhadas. Com tal fundamentação, ofertava situações com desenhos frequentemente e, para que tais ações sofressem alterações, P1 fazia intervenções com outras imagens pelo uso de livros, vídeos, fotos, pintores famosos, objetos simbólicos, etc.

S2 avançou das garatujas iniciais de 2005 para a representação humana no mesmo ano. Para a Teoria Histórico-Cultural, sem a mediação intencional do professor, tal transformação figurativa nas imagens seria pouco provável em um meio cultural desprovido de repertórios com imagens ou situações com desenhos.

Nos anos posteriores, com poucas experiências com desenho, S1 e S2 realizam sutis transformações em seus traços desenhados. No ano de 2008, ambos retomam o processo de apropriação das formas mais elaboradas de registro com imagens e com maior facilidade do que S4, cuja participação na pesquisa começara em 2008, denotando representação da figura humana pouco elaborada.

S3, participante a partir de 2006, teve poucas experiências com desenho na escola, mas tal situação é substituída com desenhos em seu meio cultural: casa e igreja. Em 2008

apresentou, inicialmente, imagens gráficas estereotipadas. P1, ao diagnosticar sua zona de desenvolvimento real, atuou sobre as referências figurativas de S3, ofertando e ampliando suas possibilidades de registro com desenhos. Assim, S3 enriqueceu seus registros com desenhos, e quando somente as imagens não garantiam sua subjetividade, solicitava da P1 orientação para escrever sobre elas, assim, elaborou doze registros de histórias de sua autoria com desenhos e escrita.

O quarto participante, S4, cujo início na pesquisa foi em 2008, apresenta restritas formas de desenho. Sua figuração, de acordo com Kellog (1985), configurava-se como formas primitivas do corpo. Após diagnóstico inicial, P1 realiza várias intervenções em suas imagens, como por exemplo: a montagem dos bonecos citada anteriormente, imagens de pintores, rodas de leitura de desenhos, observação de desenhos de outras pessoas, vídeos de imagens, narrativas lidas e dramatizadas pelo grupo. Com tais intervenções, S4 transforma sua figuração e se apropria de outras, como dito por Tiburi e Chuí (2010, p. 22), “Quando desenho, se *desenho-um-desenho*, isso faz nascer a obra, mas ao mesmo tempo, quando sou eu-que-desenho, sou eu que nasço no ato próprio do que crio”. Segundo os autores, “pessoas desenhavam pouco, não por não serem capazes de desenvolvê-lo, mas por terem perdido o acesso ao desejo do desenho” (TIBURI E CHUÍ, 2010, p. 32).

Nossa pesquisa verificou isto: os desenhos ofertados aos sujeitos participantes da educação infantil provocam alterações nas formas de pensar e consequentemente afetam e alteram as estruturas das funções superiores em sentido positivo, causando os chamados saltos, (VYGOTSKI 2000). Poucas situações com desenhos desfavorecem essas evoluções e não conseguem desenvolver nas crianças as formas esperadas para as futuras abstrações do pensamento. Essa falta, nesse período do desenvolvimento pelo qual a ação de desenhar é um nexos intermediário com a realidade, acarreta poucos momentos de autoria e subjetividade, que encaminhariam futuramente para estruturas mais complexas, como a compreensão da estrutura da linguagem escrita.

A inserção dos quatro sujeitos na cultura escrita, demonstrado pelo desejo de escrever e utilizar o código, foi possibilitada por fatores defendidos pela perspectiva teórica Histórico-Cultural. Entre tais fatores pudemos verificar a presença da mediação da professora P1, que vivenciava momento de estudo no programa de pós-graduação. Além de oferecer muitas situações com desenhos, no papel de mediadora, trazia a leitura de muitos gêneros orais e escritos para as crianças; e em muitos momentos, a comunicação em sala de aula era realizada por instrumentos técnicos com a escrita. Esses exemplos de situações de ensino conduzem ao uso da escrita como enunciação, ideia difundida por Bakhtin (1992, 2003), que defende a

língua viva que recebe influências culturais e que, como instrumento cultural complexo, não pode ser ensinada longe de momentos de dialogia e de uso social.

Outro elemento importante para a compreensão do desenho como mediador para a apropriação da escrita refere-se à lei geral do desenvolvimento, ou seja, a criança participa primeiramente de experiências em seu meio cultural, em suas relações interpessoais, para depois internalizá-las nas formas intrapsíquicas. Levar em conta esse elemento que norteia a teoria na organização e desenvolvimento do ensino, torna possível ao professor alterar a aprendizagem do sujeito. O ensino precisa oferecer uma riqueza grande de experiências ao aluno para que ele tenha o que aprender e possa, de fato, apropriar-se do conteúdo cultural disponível em seu meio. (VIGOTSKI, 2009).

Diante disso, o conhecimento da atividade principal do pré-escolar, aquela que domina o desenvolvimento da aquisição das funções psíquicas superiores, e das nomeadas produtivas, que incluem o desenho, possibilita as formas mais elaboradas e complexas como a escrita. Tal conhecimento é acompanhado por outras aquisições que permitem a elaboração de estruturas mais complexas na idade pré-escolar, dentre as quais está a passagem dos conceitos espontâneos, o desenho, para os científicos, a escrita.

O ensino da escrita, de acordo com Vygotski (1996, 2000); Luria (2006); Pino (2005), começa em um período bem anterior, pela representação simbólica do gesto de apontar do bebê, que é interpretado pela mãe, ao atender o movimento. O gesto inicial da criança é seguido pelos rabiscos, garatujas e futuras figurações humanas. Na representação simbólica, o objeto concreto será substituído por outro simbólico, será um signo representativo do objeto.

As representações simbólicas acontecem no universo escolar em muitas situações que incluem registros de desenhos pelas crianças até o momento quando se torna impossível o registro por imagens de um significado de maior complexidade. Diante dessa dificuldade, elas buscam outras maneiras de recordar conteúdos, e realizar marcas gráficas para ajudar a lembrar, tais marcas preparam a futura escrita simbólica.

Desse modo, as relações vivenciadas pelas quatro crianças participantes da pesquisa, objetivaram, como afirma Mello (2007), propiciar o desenvolvimento humano, pelo desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores que, de acordo com Vigotski (2009), dependem da riqueza e da diversidade das experiências anteriores vivenciadas com base em instrumentos simbólicos ou materiais subtraídos da realidade concreta.

Restou demonstrado que as crianças pré-escolares se inseriram na cultura escrita graças à vivência de ações que propunham a presença desse universo cultural constituído de desenhos, histórias lidas, contadas e registradas. Nesse universo, os desenhos contribuíram com

esse processo, quando as crianças incapazes de escrever desenhavam e a professora P1 relatava os conteúdos desenhados pelo registro escrito. A ausência da escrita como linguagem simbólica movimenta a apropriação de novos conceitos por meio das atividades produtivas (recorte, colagem, construção e inclusive o desenho), da atividade principal e da brincadeira de papéis sociais pelo jogo simbólico durante o período pré-escolar.

Nas tarefas pré-escolares com desenhos, propostas em 2008, objetivavam-se momentos enunciativos e discursivos de autoria pela linguagem gráfica. Nessas ações, o desenho se tornou insuficiente para expressar momentos mais complexos trazidos pelas vivências com os gêneros orais e escritos, perante essa falta, criavam-se novos motivos e necessidades, supridas pelo uso da cultura escrita, (BAKHTIN, 1992, 2003; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

Na busca pelas funções mais complexas, que necessitam de maior grau de abstração, apresentadas nas experiências do contexto pré-escolar, tanto S1 e S2 como S3 e S4 se apoderam desse meio de dialogia e enunciação já na educação infantil. Pelas ações com desenhos em situações diversificadas e pela reescrita dos gêneros, a escrita de uso social é trazida para o universo infantil de forma prazerosa, quando as vozes ecoam em sala de aula: “professora hoje nós vamos fazer livrinhos?”, ou “eu quero escrever minhas histórias”, A escrita exerce o poder de situar o sujeito no mundo, funcionando como ponte entre o eu e o outro. Pensar o desenho como prática de vida, modo de viver e fala subjetiva. Recordando Roland Barthes nas leituras de Tiburi e Chuí (2010, p. 34) falando da escrita: “escrever é desejar escrever. Escrever é também reescrever. Viver é o mesmo: viver é desejar viver, viver é desejar reviver. Não escrever é não desejar, como não viver é não desejar. Desenhar-redesenhar, eis o moto que define a vida do desenho”.

Com tal afirmação, deflagramos que por trás da maneira das escolas se relacionarem com o desenho e com a palavra, há algo de maior extensão, a subjetividade, cuja ausência, resulta na objetividade da questão: “O poder que cada instituição administra depende também da administração da ignorância, do que falta ao outro que se deseja dominar.” (TIBURI, CHUÍ, 2010, p. 35).

Nesse sentido, a falta de desenho e de palavras resulta em uma exclusão de voz ofertada ao outro, cujo interesse está subsumido no interior da concreticidade revelada por Kosik (2010) como uma pseudorrealidade dada no mundo objetivo.

Assim, esperamos ter esclarecido que o desenho, no período da infância, se converte em formas de dizer. Os traços que a criança faz, quando ganham figuração, ou seja, modos de

dizer, passam a se configurar como realidade vivenciada. Nesse momento, os desenhos dizem muito sobre quem os faz e seus conteúdos traduzem a futura escrita.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.

ARNHEIM, R. O desenvolvimento. In: ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Livraria Pioneira, 1980. p. 155-205.

ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. del.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara (SP): J.M., 2006. p. 169-179.

AUMONT, J. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, A. M. **A arte educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. (Org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2008. p. 13-22.

BEATÓN, G. A. El papel de los “otros” y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. **Revista Cubana de Psicología**, Habana, v 6, n 3, p. 194-199, 1999.

_____. **A. La persona en el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Linear, 2005.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS(Antologia)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 250 - 273.

BRASIL. Ministério da Educação e do. Desporto. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRUNER J. Vygotsky: a historical and conceptual perspective In: WERTSCH, W. (Ed.). **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1985.

BUCHETON, D. Pour remettre le text em travail. **Les cahiers pedagogiques**, Paris, n. 405, p. 57-58, jun. 2002.

DAVIDOV, V. Problemas del desarrollo psíquico de los ninos. In: DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar e el desarrollo psiquico**. Moscú: Editorial progreso, 1988. p. 46-114.

DERDYK ,E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 2004.

DOTTA, S. **Linguagem científica: do gesto à apropriação de conceitos em Vygotsky**. Universidade de São Paulo; agosto de 2005, p. 2-17. Disponível em: <<http://www.lapeq.fe.usp.br/~silviadotta/textos/mso1CC.pdf>>. Acesso em : 10 out. 2010.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, 2004. p. 44-63.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Org.). **Psicologia**. México: Grijalbo, 1960. p. 504-522.

_____. Sobre o problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-123.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sóciohistórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

_____. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível e:< <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 16 maio 2009.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. São Paulo: Papirus, 2001.

FINO, C. N. Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interacção com pares e professor. **3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo** (edição em cd-rom). Évora: Universidade de Évora, (1999).

_____. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001. Disponível em:<<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>> Acesso em 10 jul. 2010.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GAMBA, L. M. F. **A formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: Reflexões a partir de uma experiência na educação infantil**. 2009.185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009 .

GARDNER, H. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** São Paulo: Editora Atlas, 1996.

GOBBI, M. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. 1996.** 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas, 1996.

GOBBI, M.; LEITE, M. I. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: Leite, M. I. (Org.) **Ata e desata: partilhando uma experiência de formação continuada.** Rio de Janeiro: Ravil, 2002, p. 93-148.

GONTIJO, C. M. **A escrita infantil.** São Paulo: Cortez, 2008.

IAVELBERG, R. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores.** Porto Alegre: Zoug, 2006.

JAENSCH, E. R. **Eidetic imagery and Typological Methods of Investigation,** Londres: Kegan Paul, Trench Trübner & Co, 1930.

JAPIASSU, R.. **Desafios da (in)formação docente: o trabalho pedagógico com as artes na escolarização. ECCOS Revista científica do Centro Universitário Nove de Julho,** São Paulo, v. 6, n. 1, p. 65-83, 2004.

KELLOG, R. **Analisis de la expresión plástica del preescolar.** Madrid: Cincel, 1985.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

KOSIK, K. A dialética da totalidade concreta. In: KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 13-39.

LEITE, M. I. Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão.** São Paulo: Papirus, 2004. p. 25-39.

_____. A criança desenha ou o desenho *criança*? A resignificação da expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos In: OSTETTO, L.E. ;

LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. São Paulo: Papirus, 2004. p. 61-77.

_____. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: O desenho como espaço de produção cultural de crianças. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 268-275.

_____. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. p. 131-150.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. **Actividad, consciencia y personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y educacion, 1981.

_____. Uma contribuição à teoria da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-84.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 119-142.

_____. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS (Antología)** Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 7-83.

LOPES, A. A. Foto-grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-24.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Porto: Ed. do Minho, 1969.

LURIA, A. N. O desenvolvimento da escrita na criança In: LEONTIEV, A. N.; LURIA A. R.; VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Edusp, 2006.p. 149-189.

MARTELLI, J. M. O uso da imagem na pesquisa educacional. PUCPR: **Educação e comunicação**/n.16,2003.Disponívelem<www.anped.org.br/reunioes/26/josyannemilleomartelli.pdf>. Acesso em 9 ago. 2010.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam**: divergências entre materialismo dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: 29º Reunião Anual da Anped, 2006. Educação, cultura e conhecimento: desafios e compromissos, 2006. V1. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2009.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. Cirandando nos movimentos da metamorfose expressiva. In: MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998. p. 92-127.

MARTINS, M. C. Bagagens, alfândegas e passageiros. In: CORRÊA, A. **Ensino de Artes**: múltiplos olhares. Ijuí,R.S: Unijuí, 2004. p. 237-246.

MELLO S.A. **A educação da criança de zero a três anos**. Mimeo, 2002.

_____. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e prática da educação**, Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

_____. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, Junqueira & Marin, 2006.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Perspectiva**: Revista do Centro de Educação e Ciências Humanas, Florianópolis, v.

25, n. 1, p. 83-104, jan/jun. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 26 out. 2009.

_____. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, 1999.

_____. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotski** : aproximações. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009a. p. 365-376.

_____. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Org.) **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. São Paulo: Autores Associados, 2009b. p. 21-36.

MÉREDIEU, F. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MIGNOT, A. C. V. Eternizando a imagem pioneira. In: ALVES, N.; SCARBI, P.(Orgs.) **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 73-86.

MILLER, S. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.) **Atuação de professores**: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. São Paulo: JM editora, 2003. p. 9-22.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1993.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S.

G. de L.; MILLER, S.(Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 3-26.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. et al. (Org.). **Método histórico social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

OSTETTO, L. E. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil. In: OSTETTO, L. E. ; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. São Paulo: Papirus, 2004. p. 79-95.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.71, Julho/2000. p. 45-77.

_____. Técnica e Semiótica na era da informática. **Contrapontos**: Itajaí, vol.3, n.2, maio/ago,2003. p. 283-296.

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis:Vozes, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, G. F. **Formação de leitores na educação infantil: contribuições das histórias em quadrinhos**. 2009. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SILVA, S. M. C.da. Condições sociais da constituição do desenho infantil. **Psicol. USP**, São Paulo, v.9, n.2, 1998. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 12 nov. 2009.

SILVA, S. M. C.da. **A constituição social do desenho da criança**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2003

STERN, A. **Comprension Del arte infantil**. Buenos Aires: Kapelusz, 1962.

_____. **Del dibujo espontâneo a las técnicas gráficas**. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2006. (Série Pesquisa em Educação, v. 4).

TIBURI, M.; CHUÍ, F. **Diálogo/Desenho**. São Paulo: Senac, 2010.

TRINDADE, R. G. **Desenho infantil**: contribuições da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia Histórico-Cultural. 272 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia-Educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, S.P., 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VIANNA, M. L. R. Desenhos estereotipados: um mal necessário, ou é necessário acabar com este mal. **Revista Advir**, n. 5. Associação dos docentes da Universidade do Rio de Janeiro, abr. 1995. p. 55-60.

VIGOTSKI, L. S. Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 151-239.

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância: experiência de construção de uma hipótese de trabalho. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 241-394.

_____. A percepção e seu desenvolvimento na infância. In: VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 3-27.

_____. Internalização das funções psicológicas superiores. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. (Org.) Michael Cole. et al; Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 51-58.

_____. Implicações educacionais. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. (Org.) Michael Cole et al; Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 86-145.

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

_____. **A questão do meio na pedologia** tradução Márcia Pileggi. Vinha, São Paulo Instituto de psicologia, Universidade de São Paulo. (Trabalho original publicado em 1935), 2010.

VYGOTSKY, L.S. Concrete Human Psychology. **Soviete psychology**, 1989, v. 2, p. 53-77.

_____. **The collected works**. New York: editor Plenun Press, 1997.

_____. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Org.). **The Vygotsky reader**. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1994. p. 338-354.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor, 1991.

_____. Investigación experimental del desarrollo de los conceptos. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1993. p. 119-178.

_____. A prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 2000. p. 183-206.

_____. **Obras escogidas IV**, Madrid, Visor, 1996.

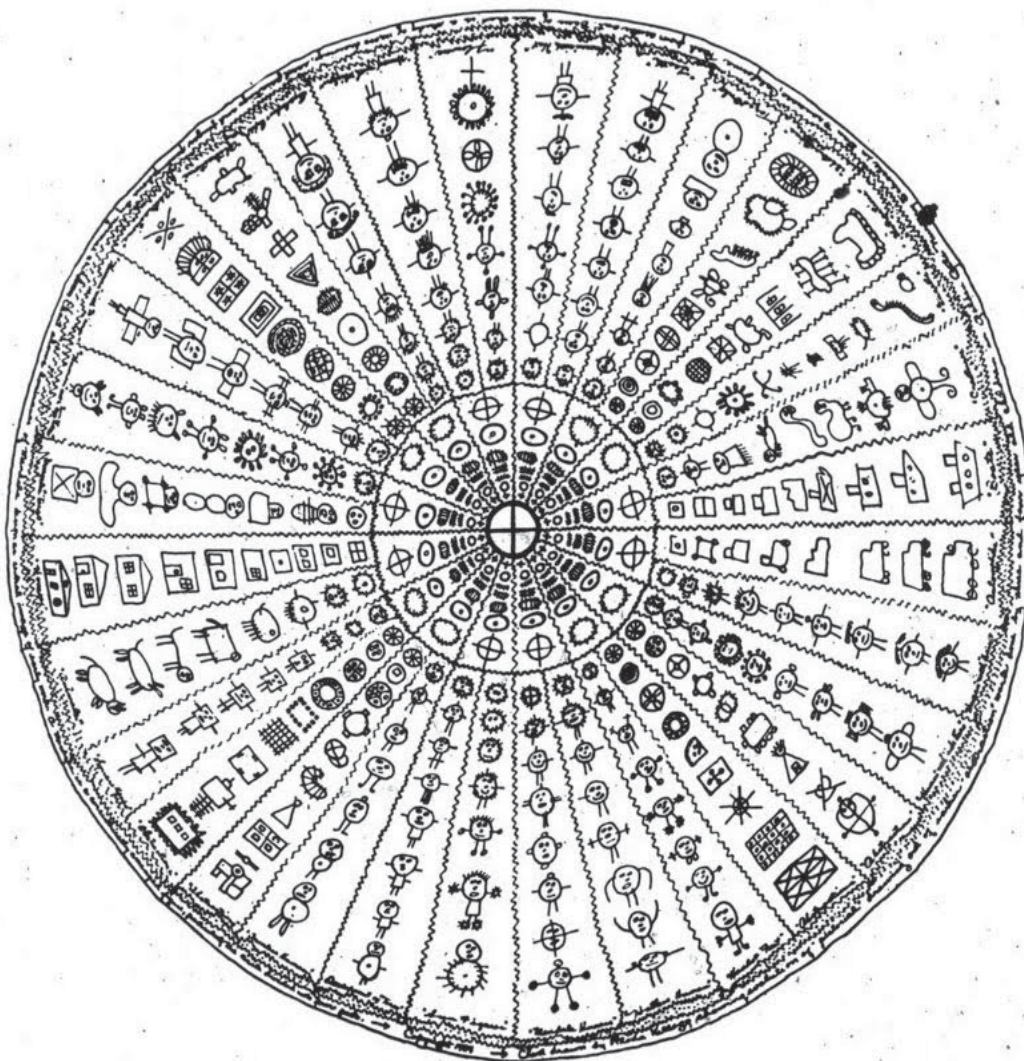
VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone EDUSP, 2006. p. 103-117.

WILSON, B; WILSON, M. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de criança. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59-79.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Editorial Progreso. 1987. p. 228-249.

ANEXO A

Estudos de Rhoda Kellogg(1985) sobre a figuração humana



MANDALA RHODA KELLOG

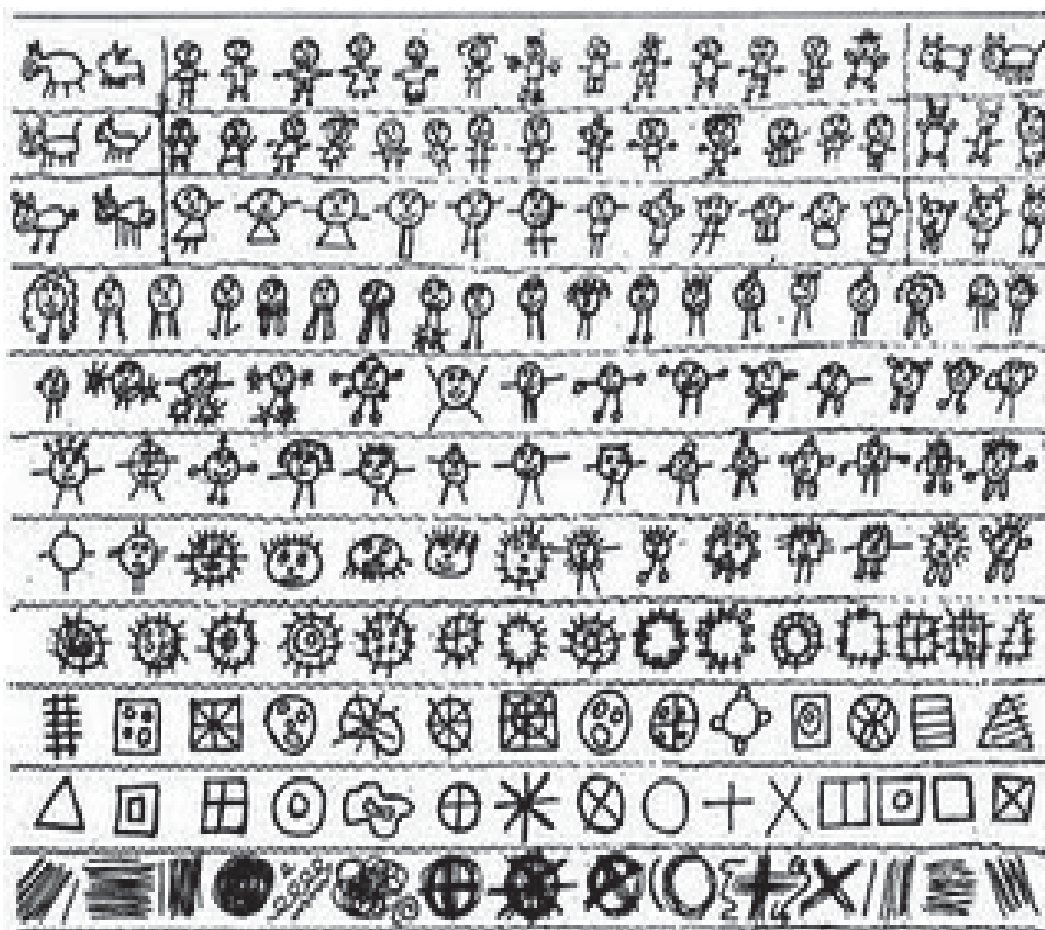
From analyzing children`s Art by Rhoda Kellogg-reprinted by permission of Mayfield Pubshing Company-1970.

ANEXO B

Estudos de Rhoda Kellogg sobre a figuração humana

Fonte

http://4.bp.blogspot.com/_mkv6qlma4_Q/SzjcCSZoh8I/AAAAAAAAApc/AB5YkQttT-w/s1600-h/four.jpge: Rhoda Kellogg scrupulously investigated over one million works of children's art from many diverse socio-economic groups throughout the world. Her prolific research for the breadth of the artwork discussed in *The Psychology of Children's Art* and *Analyzing Children's Art* spanned a productive twenty year period. She discussed the anthropological, sociological, psychological, and educational implications inherent in the serious and close analysis of children's art. .



ANEXO C

Estudos de Rhoda Kellogg (1985) sobre a figuração humana



Fonte

http://4.bp.blogspot.com/_mkv6qlma4_Q/SzjcCSZoh8I/AAAAAAAAApc/AB5YkQttT-w/s1600-h/four.jpeg

Kellogg classified certain universal modes of children's artistic expression, beginning with twenty basic scribbles, then the creation of shapes, "combines" of shapes, "aggregates" of these combines—all leading to the creation of mandala forms—circles with radiating lines—which illumine a symmetrical understanding and an orderly harmony. Kellogg asserted that archetypal child art motifs were a post-pictorial development of the adult mind.

ANEXO D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE SUJEITOS PARTICIPANTES

Senhores pais estou realizando uma pesquisa na escola municipal de educação infantil “E.M.E.I” Dorival Teixeira de Godoy” cujo título é; “A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho”.

O objetivo dessa pesquisa é investigar por meio das produções desenhadas e escritas das crianças como tais processos podem colaborar na inserção da criança na cultura escrita. e relatar a trajetória desse desenvolvimento

Para tanto, solicitamos a *autorização para a utilização dos materiais escritos: imagens fotográficas, filmagem das tarefas lúdicas e produtivas, uso dos cadernos em sala de aula, crachás, histórias escritas no período letivo, desenhos trazidos de casa.* Essa coleta de registro documental das tarefas escolares de seu filho(a) é no período de 2005 2006 2007 e 2008, quando atuamos na presente escola. Salientamos que não serão expostas imagens da criança, nem a identificação do nome.

Esse material será utilizado para expressar dados concretos de uma (Dissertação), feita por mim para a obtenção do título de mestre, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá qualquer prejuízo.

Caso concorde na participação de seu(a) filho(a), nesse projeto de pesquisa, gostaríamos de reiterar, que a divulgação dos resultados busca fins científicos, como revista, congressos e eventos e a **não** identificação do sujeito com a identidade preservada.

Nome do pai ou mãe- Eu _____ portador do RG _____ responsável pelo(a) participante de menor idade (criança) _____ autorizo sua participação na pesquisa intitulada : A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho, a ser realizada na E.M.E.I Dorival Teixeira de Godoy na cidade de Bauru Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança _____

Data: _____

Nome do responsável _____

Data _____

Certa de poder contar com sua autorização, coloco-me à disposição para esclarecimentos, através do(s) telefone(s)_97868485 e 1432377694 falar com; Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo.

Orientadora responsável pela pesquisa : Prof^a Dr^a Stella Miller

Autorizo,-----Data: ____/____/____

ANEXO E-

Era uma vez um menininho...

HELEN BUCKLEY

Era uma vez um menininho bastante pequeno que contrastava com a escola bastante grande. Uma manhã, a professora disse: Hoje nós iremos fazer um desenho."Que bom!"- pensou o menininho. Ele gostava de desenhar leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos... Pegou a sua caixa de lápis-de-cor e começou a desenhar. A professora então disse:

- Esperem, ainda não é hora de começar !

Ela esperou até que todos estivessem prontos.

- Agora, disse a professora, nós iremos desenhar flores.

E o menininho começou a desenhar bonitas flores com seus lápis rosa, laranja e azul.

A professora disse:

- Esperem ! Vou mostrar como fazer.

E a flor era vermelha com caule verde.

- Assim, disse a professora, agora vocês podem começar.

O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor.

Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso...

Virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora.

Era vermelha com caule verde.

Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse:

- Hoje nós iremos fazer alguma coisa com o barro.

- "Que bom !"!!!. Pensou o menininho.

Ele gostava de trabalhar com barro.

Podia fazer com ele todos os tipos de coisas: elefantes, camundongos, carros e caminhões.

Começou a juntar e amassar a sua bola de barro.

Então, a professora disse:

- Esperem ! Não é hora de começar !

Ela esperou até que todos estivessem prontos.

- Agora, disse a professora, nós iremos fazer um prato.

"Que bom !" - pensou o menininho.

Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos.

A professora disse:

- Esperem ! Vou mostrar como se faz. Assim, agora vocês podem começar.

E o prato era um prato fundo.

O menininho olhou para o prato da professora, olhou para o próprio prato e gostou mais do seu, mas ele não podia dizer isso.

Amassou seu barro numa grande bola novamente e fez um prato fundo, igual ao da professora.

E muito cedo o menininho aprendeu a esperar e a olhar e a fazer as coisas exatamente como a professora.

E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio.

Então aconteceu que o menininho teve que mudar de escola.

Essa escola era ainda maior que a primeira.

Um dia a professora disse:

- Hoje nós vamos fazer um desenho.

"Que bom !" - pensou o menininho e esperou que a professora dissesse o que fazer. Ela não disse.

Apenas andava pela sala.

Então veio até o menininho e disse:

- Você não quer desenhar ?

- Sim, e o que é que nós vamos fazer?

- Eu não sei, até que você o faça.

- Como eu posso fazê-lo?

- Da maneira que você gostar.

- E de que cor?

- Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber o que cada um gosta de desenhar ?

- Eu não sei . . .

E então o menininho começou a desenhar uma flor vermelha com o caule verde...

ANEXO F

TAREFAS NOS CADERNOS (2006-2007-2008).

TAREFAS NO CADERNO DE DESENHO A4 –

ANO DE 2006-JARDIM 1- PROFESSORA P2

<i>Tarefas de pré-escolarização</i>	<i>Tarefas com datas Comemorativa</i>	<i>Atividade produtiva Com desenho, desenho- colagem</i>
Letra inicial do nome	Outono –estação das frutas	Eu sou
Meu nome é-1º	Dia mundial da água	História o Toró
Meu nome é-2º	Coelhinho da páscoa-1º	Banho é bom
Quantidade e nº 1	Coelhinho da páscoa-2º	A casa de dona galinha
Número 1	Dia do índio	Dom ratão e a lua
Ligue certo nº 1	Coelhinho da páscoa ¹	Parlenda –Pisei na pedrinha- desenho
Copie, recorte e cole	Coelhinho da páscoa ²	Complete o nome –desenho
Bingo de vogais	Mamãe você mora no meu coração	Complete o desenho-corpo
Quantidade e numeral-2	Flores para mamãe	Última atividade dezembro- desenho livre-espontâneo
Triângulo cole fora	Dia mundial do meio ambiente-5 de junho	
O nome –escrever	O inverno chegou	
Quadrados e círculos	Balão –junina	
Triângulo	Papai querido	
<i>tarefa mimeografada-</i> Carneirinho, carneirão	Folclore	
Escreva seu nome	Pipa	
Quantidade e numeral 4	Bumba meu boi	
Ligue numerais	Árvore	
Pinte os seres vivos	Semana da pátria	
Quebra –cabeça <i>Tarefa mimeografada</i>	Semana do trânsito	
Numeral e quantidade	21 de setembro-dia da árvore	
Pinte seu nome	Chegou a primavera	
	19 de novembro-dia da bandeira	

Folhas avulsas de 2006

Tarefas pré-escolarização	Datas comemorativas	Atividades produtivas
Circule as letras do nome		Desenho com dobradura
Pinte os círculos	O girassol símbolo da Páscoa.	Desenho naLixa
Pinte a letra –A	Pinte as bandeiras que faltam-Junina	Cartolina –desenho do aniversário fora da escola
Encontre as letras do seu nome	Pinte o balão maior	Exposição de artes tema Miró –colagem ¹
Pinte os brinquedos	Não solte balão	Exposição de artes tema Miró –colagem
Bingo das letras	Aí que frio –inverno	Exposição de artes Miró-colagem
Encontre as letras do seu nome	Aniversário da cidade	
Pinte os círculos		
Calendários ^{1-agosto}		
Calendário ^{2-setembro}		
Calendário ^{3-outubro}		
Calendário ^{4-novembro}		

**TAREFAS NO CADERNO DE DESENHO A4 –
ANO DE 2007- JARDIM 2- PROFESSORA P3**

TAREFAS DE 2007-Jardim II- P3		
Mimeografadas	CADERNO DE ARTES 2007 – Recorte e colagem-	- Desenho -
1.- Baleia	1. Dia da mulher	1.Essa é minha família
2. . Carnaval	2. Cole círculo – Centopéia	2.Pintura do nome de S1 c/ guache
3. Pinte a palavra chave	3; Cole círculos do pintinho	3.Desenho livre na lixa
4. Gato - colar barbante	4. Cole peças para montar uma árvore	4.Faça desenhos redondos iniciados por B
5. Número 3 formar coelho com ele	5. Dia da água	5.Carimbar a mão c/ tinta e completar c/ desenho “A Galinha”
6. Jesus está vivo	6. Papel fantasia coelho colar e fazer desenho.	6. desenho do Mundinho (livro)
7. Alfabeto c/ carinhas	7. Coração –Mãe	7. Pintura livre
8. índio	8. Trânsito montagem de carrinhos com papel e palitos	8. Indiozinho – desenho
9. . Ilha	9. Escovinha colagem	9 Abelhinha – desenho
10. Snoopy	10. Colagem meio ambiente	10. Eu sou assim...
11. Parabéns E. M..E.I	11. Dobradura Igrejinha	11. Desenho meio Ambiente
12. Coração com tinta	12. Colagem óculos.	12. Passei no Zoológico
13. Cinco dedos lápis e canetinha	13. Montagem do corpo	13. Passeio no Jardim Botânico
14. Bandeira da cidade- xerox e pintura	14. Dobradura do Saci	14. Desenho Bruxa Onilda (livro)
15. Ligar as letras e formar a sereia	15. Montar a amarelinha com E. V.A. e números	
16. Soldado	16. Montar com E.V.A números	
17 Colar mapa do Brasil- palavra Brasil	17. Dobradura Primavera	
18. Tinta – Árvore	18. Colagem Pirulito	
19. Trânsito	19. Recorte e cole figura Quebra- Cabeça	
20- Caça Palavras carro – trem-moto-navio-avião		

FOLHAS AVULSAS – ANO DE 2007	
TAREFAS MIMEOGRAFADAS	
1. Cruzadinha do a	36. Você é esperto complete a sequência numérica.
2. Pinte os círculos	37. Cruzadinha - meios de comunicação
3. Baleia	38. Texto da bruxa
4. Pinte os objetos com u	39. Procure no texto palavras com x, ss, rr, z
5. Ligue e pinte as figuras iniciadas com g	40. Havia 5 garrafas uma quebrou: $5-1=4$
6. Pinte os conjuntos com 1 elemento	41. Complete com as sílabas que faltam:
7. Procure nome da figura e pinte de amarelo	42. Ligar: figura ao nome (meios de transporte)
8. Índio	43. Vamos somar? Desenhos
9. Ligue as iniciais com o desenho	44 Some e ligue (25/ 10/ 2007)
10. Dia do meio ambiente	45 Pinte os quadradinhos
11. Pinte as letras do seu nome	46. Olha o trânsito
12. Dia da água	47 Complete os números que faltam
13.pinte as figuras iniciada por a.	48.Vamos treinar os números
14. Pinte o conjunto com 5 elementos	49.Vamos somar as mãozinhas
15. Escreva os nomes dos objetos (vogais)	50.Pintar as partes da árvore-marron-verde-branco-azul.
16. Complete o desenho de acordo com o número	51.vamos plantar flores e colocar os números 8
17. Escreva as palavras e conte o número de letras (vogais).	52. Brasil que a gente quer- não quer
18 escreva os nomes, conte as letras e pinte (vogais)	53- 1 dezena é 10
19. Música indiozinho-completar palavra indiozinho	54- Foca ligar os números
20 pinte o conjunto com 2 elementos	55- Texto da pátria
21. Pinte os lugares que podem criar o mosquito da dengue.	56. Matemática complete
22. Escreva o nome das figuras com u (vogais).	57. Pinte os conjuntos com 9 elementos.
23. A cara quadrada, completar o texto.	58. Ligue o número a figura
24. Pinte o conjunto com 4 elementos.	59. Saci
25. Ligue as palavras aos desenhos (índio).	59 Ligue-desenho e palavra
26. Pinte os dedos que correspondem a sua idade	60.Conjunto com números
27. O girassol é um símbolo da páscoa- 18/ 04	61-cruzadinha do “p”
28. Pinte o conjunto com 6 elementos	62. Pinte os conjuntos com 8 elementos
29. Pinte os objetos iniciados por e.	63. Ligue desenho as vogais
30. Ligue e pinte os objetos iniciados por b	
31. Gráfico estatístico das iniciais dos alunos	64. Projeto Bauru
32. Pinte as letras do nome do sujeito.	65. Pinte o nome que está destacado
33. Dona abelhinha - verso.	
34. Matemática – probleminhas	
35. Caça – palavras – meios de comunicação	
Tarefas pré-escolarização	

**TAREFAS NO CADERNO DE CLASSE–
ANO DE 2008- PRÉ PROFESSORA P1**

Leitura de gêneros Discursivos	Escrita como registro	Desenho com escrita pictográfica
Livro: Guilherme Augusto Araújo Fernandes .	Aniversariantes do mês	Registro jogo da argola
Texto coletivo: a festa	Foto digital do grupo Escrever o que vê	Desenho da história Cabra –cabrês
Letra da Música “Coelho bossa nova”	Estamos em outono, como está o clima? Abril está terminando	Desenho a joaninha que perdeu as pintinhas
Regra do jogo de dados	Teremos pesquisa e histórias, oba! Que delícia.	Desenho do texto do lixo
Letra da música “Todo dia era dia de índio”	Foto digital da Laura(aluna do grupo) e seu livro	Desenho das comidas da festa junina e escrita dos nomes
Poesia Vinicius de Moraes	Bourdizi e Palamidi são fortalezas da Grécia em Naplion	Desenho das belezas na Grécia Poros, hidra, Égina, Acrópole
Texto coletivo: A Dália”	Hoje acaba setembro.	Invente uma história com os desenhos mulher, sapato e sol
Livro:Luísa fala palavrão	Hoje o João trouxe uma cigarra para o terrário	Desenho da poesia Cecília Meirelles
Música da mamãe	Foto digital do terrário –escrita dos nomes dos	Desenho eleição; Prefeitura Caio candidato e Rodrigo Agostinho candidato

	bichos que moram no terrário	
Texto; lixo	Amanhã é a formatura	Desenho da poesia as bolhas
Poesia borboletas		
Leituras do dia: Colete, Gato, Mexerica e água		
Leitura Ratatouille		
Rebenta pipoca		
Livro: A Velhinha que dava nomes às coisas		
Texto coletivo: o Ninho da rolinha		
Texto Música do Saci		
Letra Música:cuide bem da árvore		
Poesia Cecília Meirelles Quem quer comprar um jardim		
Texto coletivo: eleição para prefeito		
Texto : Minha gatinha parda		
Trava língua tatu Tatuató		
Parlenda O rato roeu		
Poesia “A bolha” Cecília Meirelles		

**TAREFAS NO CADERNO DE DESENHO E BLOCO CANSON A3–
ANO DE 2008- PRÉ PROFESSORA P1**

TAREFAS COM DESENHO		
Caderno sem linha		Bloco Canson tamanho da folha A3
DESENHO–ESCRITA PICTOGRÁFICA	DESENHO AÇÃO E PESQUISA-atividade produtiva colagem	Eu sou a pintura- desenho livre- tinta exploração de materiais
Desenho jogo do boliche Escrever regras	Rabiscos	Desenho livre-lápis e canetinha, pó de serra, lantejoula
Desenho jogo cabo de guerra- escrever regras	Desenhar com formas circulares	Meu desenho-Livre Tinta
Desenhar o que é a Páscoa, o que comemoramos.	Desenhar com formas diagonais	Recorte e colagem livre papel dobradura anexo S3
Desenho de um momento de jogo na sala com coleções	Desenhar com formas horizontais	Desenho O dia que a natureza protestou-História
Desenho jogo de dados	Criar com papel dobradura formas	Criação livre-exploração de material
Desenho da história do descobrimento	Criar uma sequência com papel dobradura-(coração- quadrado-)	Criação exploração de material-tema festa junina
Desenho: Hora do conto História com baú: a fada chamada amorosa	Criar uma trilha, desenhar e escrever os números	Desenho: Catador de pensamento (sujeito da pesquisa registra reescrita – subjetiva da história). Agosto de 2008
Desenho: conto de fadas: Rapunzel irmãos –Grimm	Criar objetos com papel de acordo com a hora do conto	Desenho com tinta história do folclore brasileiro
Desenho; inventar uma trilha até o número 10_	Criar uma trilha e marcar os números	Minha invenção da natureza
Desenho – Mitologia grega”Uma mulher criada por Zeus-A caixa de Pandora.	Pintura a dedo	Desenho do conto chapeuzinho vermelho
Desenho: O segredo do saci- agosto – criança registra sua escrita no desenho sem ajuda-	Pintura a dedo com tinta creme mãos	O conto de fadas: João e Maria
Desenho A Branca de Neve e os sete anões (set. a criança faz reescrita da história ao lado do desenho)	Pintura a creme com dedos	Registro com papel do dia da criança-
Desenho vendedora de	Pintura creme com cotovelos.	Desenho livre e criação com

peixes- Di Cavalcanti-		materiais
Registrar com desenho as coleções	Pintura a dedo com tinta creme com mãos fechadas	Autorretrato-Di Cavalcanti
Pintura com tinta vaso com flores de Di Cavalcanti	Pintura a dedo com pás, pentes, palitos	Elizabete vestida de Palhaço-tinta-papel
Desenho Música da formatura Herdeiros do futuro.	Criar com linhas retas	Desenho livre tema escolhido por S3- A mansão Anexo
Desenho Leão da Neméia Trabalhos de Hércules.	Criar com linhas circulares	Desenho de árvores plantas e flores com giz-lápis e papéis
Desenho Feliz natal- escrita subjetiva"eu te amo"	Criar uma imagem que não existe	Produção com desenho e papéis-Pessoas queridas escolha subjetiva-prof, pai e a mãe.
	Criar uma imagem triste	
	Criar uma imagem alegre	
	Desenhar em tirinhas, pratinhos de papel, em copos descartáveis	