

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

SIMONE CRISTIANE BOCCHI

**O DESENHO COMO PRECURSOR DA ESCRITA
PRÉ-ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**



ARARAQUARA – S.P.
2021

SIMONE CRISTIANE BOCCHI

**O DESENHO COMO PRECURSOR DA ESCRITA
PRÉ-ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof^ª. Dra. Eliza Maria Barbosa

ARARAQUARA – S.P.
2021

B664d Bocchi, Simone Cristiane
O desenho como precursor da escrita pré-escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica / Simone Cristiane Bocchi. -- Araraquara, 2021
69 p.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Eliza Maria Barbosa
1. Desenho. 2. Escrita. 3. Pré-escolar. 4. Psicologia histórico-cultural. 5. Pedagogia histórico-crítica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

SIMONE CRISTIANE BOCCHI

O DESENHO COMO PRECURSOR DA ESCRITA PRÉ-ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientador: Prof.^a Dra. Eliza Maria Barbosa

Data da defesa: 28/07/21

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a. Eliza Maria Barbosa
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Maria Cláudia da Silva Saccomani
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Janaína Cassiano Silva
Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

DEDICATÓRIA

Dedico esta conquista os meus pais Luiz e Alzira (*in memoriam*),
Suas lembranças me inspiram e me fazem persistir
À minha sobrinha Ana Júlia,
esperança de melhores condições de ensino

AGRADECIMENTOS

À professora Eliza Maria Barbosa, pelo privilégio de tê-la como orientadora. Pela sua generosidade, pela dedicação, paciência e compromisso com a objetivação desse trabalho. Sempre presente na minha formação profissional e acadêmica. Você me inspira...

Às Professoras Janaína Cassiano Silva e Maria Cláudia da Silva Saccomani, que de forma generosa aceitaram o convite para participarem da minha banca de qualificação, contribuindo com suas observações e sugestões para a elaboração dessa pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação do município de Araraquara pela criação do programa de formação continuada Cresça e Apareça e o LAPEI – Laboratório de Práticas da Educação Infantil, por me proporcionarem o primeiro contato com os preceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” – Campus de Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, em especial aos professores Newton Duarte, José Carvalho Mazzeu, Ligia Marcia Martins e Juliana Campregher Pasqualini, referências fundamentais em minha formação.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –PIBID-UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, principal incentivador do meu retorno à universidade. Expresso aqui o meu desejo de que o programa se fortaleça, tenha vida longa e possa proporcionar a outros professores das redes públicas de ensino, o mesmo crescimento profissional que eu alcancei.

À amiga Valéria Cristina de Almeida, por todo acolhimento, apoio e incentivo, por me dar uma segunda família.

À amiga Aline Demambro, por compartilhar alegrias e angústias no decorrer do mestrado. Agradeço também pela ajuda com as questões tecnológicas.

Aos meus amigos professores e professoras da rede municipal de Educação, comprometidos com a educação que a cada dia que me ensinam o valor da coletividade e da luta por um mundo mais humano.

Aos meus alunos que provocaram em mim a necessidade de compreender o objeto de estudo desta dissertação, promovendo o meu avanço como professora e pesquisadora.

Aos meus familiares e a todos os meus amigos que compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

A todos que direta ou indiretamente acompanharam e colaboraram, de diversas e decisivas formas, para que essa produção se tornasse possível.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o desenho na pré-escola, compreendendo-o como atividade produtiva e acessória da idade pré-escolar, entendendo-o como precursor da escrita, a forma mais aperfeiçoada do sistema de representações, cuja apropriação pelas crianças está condicionada sobremaneira à criação de elementos de diferenciação pelo desenho. O objetivo do trabalho foi produzir diretrizes e princípios teórico-práticos das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural que nos permitisse compreender o desenvolvimento do desenho e sua relação com a gênese da escrita, partindo do pressuposto de que o aperfeiçoamento dessas duas formas de representação (desenho e escrita) não é espontâneo ou natural. Este objeto surge de minhas observações e reflexões sobre as tarefas escolares de desenho desenvolvidas nas turmas pré-escolares da rede municipal de Araraquara, onde atuo como professora. A questão que sustentou esta pesquisa era de que os professores pré-escolares, desconhecendo a tarefa de desenho como linguagem e sua importância no desenvolvimento intelectual e da personalidade, geralmente tratam os desenhos como tarefas escolares não promotoras de aprendizagem, resultando em desenhos infantis estereotipados com pouca ou nenhuma inserção no desenvolvimento da imaginação e da atividade criativa e no processo de apropriação da escrita pelas crianças. Apresentamos diretrizes e proposições teórico-práticas válidas para o desenvolvimento do desenho como atividade produtiva na idade pré-escolar, indicando quais conteúdos e formas utilizadas como diretrizes para o desenho das crianças podem consolidar a função precursora da escrita, favorecendo o aperfeiçoamento da capacidade de representação simbólica. Nas seções seguintes discutiremos à luz dos postulados do Materialismo Histórico e da Psicologia Histórico-Cultural os conceitos de atividades principal, acessória e produtiva do desenvolvimento, articulando-os ao objeto desta dissertação. Apresentamos contribuições para compreendermos o desenvolvimento do desenho, proporcionado pela inserção do mesmo como tarefa escolar consciente e planejada. Em seguida, abordamos a pré-história da escrita infantil e sua evolução até a escrita convencional, demonstrando como o desenho cria bases para o surgimento dos traços diferenciados precursores da escrita. Finalizando, a pesquisa apresenta proposições para o trabalho educativo, buscando refletir em quais circunstâncias educativas intencionais os desenhos podem materializar aspectos que indicam a transição da simbologia própria do desenho para a simbologia da escrita.

Palavras-chave: Desenho; Escrita; Pré-escola; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This research studies drawing in preschool, understanding it as a productive and ancillary activity of preschool age. We take drawing as a precursor of writing and the latter one as the most polished form of the system of representations, whose appropriation by children is highly conditioned to the creation of elements of differentiation through drawing. The thesis' objective was to produce guidelines and theoretical-practical principles of the contributions of Historical-Cultural Psychology that would allow us to understand the development of drawing and its relationship with the genesis of writing. We departed from the assumption that the improvement of these two forms of representation (drawing and writing) is not spontaneous or natural. The object of this thesis proceeds from my observations and reflections on school drawing tasks developed in preschool classes of the municipal system of Araraquara, where I work as a teacher. The issue that supported this research was that preschool teachers, unaware of the drawing task as language and its importance in intellectual and personality development, usually face drawings as school tasks that do not promote learning. As a result, the children's drawings get stereotyped with little or no involvement either in the development of imagination and creative activity, or in the process of appropriation of writing by children. We present guidelines and theoretical-practical proposals that are valid for the development of drawing as a productive activity in preschool age. We also indicate which contents and forms, used as guidelines for children's drawings, can consolidate the precursory function of writing, favoring the improvement of the capacity of symbolic representation. In the next sections we discuss the concepts of main, ancillary and productive activities of development from the perspectives of Historical Materialism and Historical-Cultural Psychology. We depart from such viewpoints to study the object in question. Then we present contributions for the understanding of the development of drawing, provided by its insertion as a conscious and planned school task. Next, we approach the prehistory of children's writing and its evolution to conventional writing, demonstrating how drawing creates bases for the emergence of differentiated traits that precede writing. Finally, the research presents propositions for educational work, pondering in which intentional and educational circumstances drawings can materialize aspects that indicate the transition from the symbology of drawing to the symbology of writing.

Keywords: Drawing; Writing; Preschool; Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE SIGLAS

COVID Doença do Coronavírus

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

UNESP Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. ATIVIDADE PRODUTIVA HUMANA, ATIVIDADE PRINCIPAL E ACESSÓRIA: A ETAPA PRÉ-ESCOLAR	19
1.1. ATIVIDADE PRODUTIVA HUMANA	19
1.2. ATIVIDADE PRINCIPAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	22
1.3. ATIVIDADE ACESSÓRIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	26
2. GESTOS, FALA, DESENHO E ESCRITA: A TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO DO SIMBOLISMO NAS CRIANÇAS	32
3. O DESENHO E A ESCRITA SIMBÓLICA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	41
3.1. PROPOSIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS PARA O TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA COM O DESENHO EM TURMAS DE CRIANÇAS COM CINCO ANOS	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

INTRODUÇÃO

Desde 1999 atuo como professora em Centros de Educação e Recreação do município de Araraquara, instituições educativas que atendem as crianças de creche e pré-escola, predominantemente em turmas de crianças com cinco anos. Constantemente busco aprender sobre o desenvolvimento da criança, sua forma de ver e sentir o mundo e criar oportunidades para que manifestem suas ideias, linguagem, sentimentos e que desenvolvam suas relações sociais e imaginação. Busco aperfeiçoar uma prática para dar a possibilidade às crianças menores de seis anos de ampliar suas habilidades de uso da linguagem escrita em situações cotidianas ou não, consciente de que meu papel principal na ação pedagógica é garantir os processos de aprendizagem por meio da mediação intencional do conhecimento historicamente acumulado.

As inquietações sobre as práticas propostas como tarefas escolares de desenho, objeto desta dissertação, iniciaram-se ao participar do Programa Cresça e Apareça, programa de formação continuada de educadores e professores da rede municipal araraquarense de Educação Infantil, que, de acordo com Barbosa e Pimenta (2018, p. 146):

tinha por finalidade e sob os preceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, repensar os conteúdos necessários a humanização das crianças, incorporá-los às práticas dos educadores e professores, em substituição à tendência nelas evidenciada, em sublimar o ensino de conceitos e desenvolvimento de novas habilidades exigidas para consolidar nas crianças, sua condição de sujeitos sócio históricos.

Essas mesmas autoras indicam que a escolha pelo referencial teórico, orientador do Programa Cresça e Apareça, é fruto das evidências reveladas pelas pesquisas de Barbosa (2008) e Silva (2008), ambas realizadas nas escolas de Educação Infantil de Araraquara.

A pesquisa de Barbosa (2008), cujos resultados foram tomados como justificativa para a criação do Programa Cresça e Apareça, fornece-nos um panorama extenso dos elementos pedagógicos e teóricos que se encontravam legitimados pelas práticas dos professores. As práticas pedagógicas investigadas pela pesquisa limitavam-se a acompanhar os interesses infantis, uma excessiva valorização de atividades de rotina e de brincadeiras sem objetivos definidos, não expressando conjuntamente a estreita relação entre o desenvolvimento e aquilo que o promove, as relações de produção de conhecimentos, saberes e técnicas culturais, sem as quais nenhum desenvolvimento acontece de forma efetiva.

Corroborando essas análises, a pesquisa de Silva (2008) teve como objetivo investigar se as ações educativas desenvolvidas pelos educadores de creche da rede de Araraquara

promoviam o cuidar e educar, considerando a ligação imprescindível entre eles para a promoção do desenvolvimento psicológico das crianças menores de três anos. A autora concluiu que o trabalho docente ainda estava mais voltado para questões assistenciais do que educativas e, quando as atividades educativas apareciam, muitas vezes eram inadequadas ou até mesmo empobrecidas diante das possibilidades de práticas educativas que devem ser oferecidas à criança pequena.

Segundo Barbosa e Pimenta (2018), os resultados dessas pesquisas de Barbosa (2008) e Silva (2008) revelaram práticas caracterizadas por um perfil assistemático, sem clareza dos objetivos, bem como que o atendimento em creche, em particular, se dava basicamente a partir das ações de cuidado, negligenciando as ações com finalidade educativa. Tais fatos não podiam ser ignorados, era urgente a retomada de iniciativas para organizar um trabalho pedagógico que promovesse práticas educativas intencionais e a revisão dos pressupostos teóricos, tendo em vista a construção de uma proposta curricular para a rede de Educação Infantil, uma vez que já não se observava mais intencionalidade nem mesmo nas ações de cuidado. Estas caracterizavam um retorno à concepção assistencialista, em detrimento das necessidades afetivas e cognitivas das crianças.

Diante dessa constatação, a equipe técnica buscou uma parceria com uma docente do departamento de Psicologia da Educação da UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara: “O objetivo era construir indicações teórico-metodológicas que sustentassem o ensino como cerne de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral das crianças” (BARBOSA; PIMENTA, 2018, p. 147).

Os encontros de formação continuada do Programa Cresça e Apareça eram ministrados pela equipe técnica municipal da Educação Infantil em parceria com a Prof^a. Dra. Eliza Maria Barbosa, docente do departamento de Psicologia da Educação da UNESP Araraquara e atual responsável pela orientação desse estudo. Nesses encontros tive meu primeiro contato com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, acompanhadas de seus fundamentos marxistas, concepções de educação escolar, de desenvolvimento humano e de mundo que transformaram minhas próprias concepções do ofício pedagógico.

No período de 2014 a 2017, exerci na unidade escolar C.E.R. Prof^a. “Maria da Glória Fonseca Simões”, na qual leciono, a função de professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID¹ – UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Subprojeto: “Docência na Escola Básica: desenvolvimento da profissionalização

¹ PIBID: Doravante essa sigla será utilizada para referir-se ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

e o compromisso com a escola pública”, firmado em forma de parceria entre a UNESP – Araraquara e a Secretaria Municipal de Educação, visando oferecer aos alunos do curso de Pedagogia a oportunidade de vivenciar a escola e seu cotidiano ainda enquanto estudantes universitários, construindo condições para que o ingresso no mundo de trabalho do magistério seja mais real para esses futuros profissionais.

Frequentando as reuniões do grupo de estudo do PIBID, dei continuidade aos estudos da teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, teorias que mudaram minha concepção e práticas político-pedagógicas, fazendo-me compreender que o meu papel de educadora ultrapassava o de transmissora de conhecimentos, devendo ocupar-me também de promover o desenvolvimento humano, que, obviamente, dá-se pela apropriação dos conhecimentos culturais pelos alunos. Todo esse processo me despertou o interesse em aperfeiçoar minha prática em favor de possibilitar às crianças a apropriação do conteúdo cultural mais desenvolvido.

Ao me aproximar da universidade por meio do programa PIBID, fui incitada a repensar minha prática pedagógica, acreditando em outras possibilidades de educação. Foi nessa nova jornada que em 2019 ingressei no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP – Araraquara, com um projeto que tematizava a relação entre o desenho e a escrita na pré-escola, particularmente, no último agrupamento da Educação Infantil que, na rede de Araraquara, denomina-se de quinta etapa. As crianças que a frequentam iniciam com cinco anos e chegam ao fim do ciclo com seis anos completos, ingressando, no ano seguinte, no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Reiteramos que nós, educadores da rede municipal de Educação Infantil, não compreendíamos o trabalho com o desenho enquanto linguagem, tínhamos pouco conhecimento sobre o desenho, sua evolução e estágios, dificultando a articulação entre a teoria e a prática, o que resultava em ações pedagógicas que não favoreciam o desenvolvimento do desenho como forma de expressão simbólica.

O que se observa na rotina das tarefas escolares de desenho nas turmas pré-escolares da rede em que atuo é que, embora as crianças pré-escolares façam muitos desenhos, eles são predominantemente realizados como tarefas escolares sem objetivos definidos e para ocupar os tempos livres. Prevalecem as propostas de pintura de desenho prontos, muitos deles referentes a temas de datas comemorativas, figuras pontilhadas para passar o lápis e completar o desenho. Tais práticas reforçam estereótipos estéticos, limitando o processo de elaboração e expressão da realidade física e social pelas crianças e, conseqüentemente, o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora.

Para Tsuhako (2016), essas práticas não reconhecem a necessidade de ações planejadas pelo adulto, não utilizam o desenho como forma de linguagem que lhes permita a expressão de seus sentimentos e de sua visão de mundo. É possível constatar, nas escolas de Educação Infantil, que os professores, desconhecendo essa forma de linguagem e sua importância, acabam desenvolvendo práticas mecânicas que impedem que a criança aprenda a elaborar e a valorizar suas próprias respostas em relação a seu mundo, o que muito contribuiria para o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora, cujo aperfeiçoamento é condição determinante para criar as bases para a etapa de domínio da língua escrita. A tarefa de desenho não é vista como conteúdo de ensino, nem como expressão que promove saltos qualitativos no desenvolvimento:

A concepção de desenho foi se transformando historicamente de acordo com o pensamento de cada época. Nas escolas, desde seus primórdios, o conceito de desenho era linha entendida como contorno: um elemento subordinado à forma. Essa concepção foi adotada pela escola tradicional e se pautou em técnicas, desenhos geométricos e cópias. E é comum pensarmos ainda hoje o desenho como simples registro gráfico, como manifestação de formas, como cópia da realidade (TSUHAKO, 2016, p. 30).

A pesquisa realizada por Tsuhako (2016) intitulada “O desenho na educação infantil: dilemas e pontes entre a teoria e a prática” trata da reflexão sobre o desenho infantil e o espaço por ele ocupado nas rotinas da Educação Infantil. A autora concluiu que o pouco tempo reservado para o trabalho com desenho na Educação Infantil deve-se ao fato dos educadores não possuírem a compreensão do desenho como linguagem: “[...] O pouco conhecimento sobre os conteúdos específicos da área e sobre o desenvolvimento infantil resultava em desarticulação entre a teoria e a prática, com ações pedagógicas que não favoreciam o desenvolvimento da criança nessa linguagem” (TSUHAKO, 2016, p. 24).

Nessa direção, Luria (2006, p. 174) afirma que:

O desenho como meio é muito frequentemente misturado ao desenho como processo autocontido e sem mediação. Em parte alguma de tal material podemos discernir algum sinal das dificuldades que a criança sente ao atravessar a diferenciação de todos esses processos em meios e fins, objetos e técnicas funcionalmente relacionados, as quais [...] constituem condição necessária para o surgimento da escrita.

Luria (2006) demonstra nessas colocações a importância de se propor tarefas escolares de desenho com intencionalidade para o desenvolvimento da criança, de maneira que já possa

apresentar o desenho como recurso não só de memorização, mas como expressão de conteúdos específicos, assegurando que aos poucos a grafia da criança adquira características de escrita simbólica.

Segundo Martins e Marsiglia (2015, p. 57):

as ações do professor devem levar a criança a esse nível mais elaborado de representação da escrita, libertando-se do desenho e fazendo-a a utilizar expedientes culturais complexos, atuando na área de desenvolvimento iminente, propondo ações com um grau de dificuldade maior do que aquele que antes era solicitado, pois aquilo que antes era um problema agora não é mais um obstáculo, visto que já foi incorporado e se tornou efetivo.

A ausência de intencionalidade pedagógica notada nas tarefas escolares de desenho aponta para uma dupla preocupação: de um lado, o fato do tempo das crianças na escola ser ocupado com tarefas ou rotinas que pouco ou nada contribuem para o seu desenvolvimento, pois não são dirigidas intencionalmente pelos professores e, de outro, a falta de intencionalidade ser, segundo nossa hipótese, expressão de uma concepção de ensino que privilegia as ações espontâneas das crianças, inclusive o desenho.

Considerando esse pressuposto, Tsuhako (2017, p. 174) afirma que:

se não queremos que nossas crianças tenham o mesmo destino que a maioria de nós, adultos, em relação ao desenho como linguagem e de expressão; se não desejamos que realizem produções estereotipadas, privadas de significado, precisamos transformar nossas práticas com o desenho na escola da infância. A reflexão sobre o desenho como expressão, feita a perspectiva da teoria histórico-cultural, possibilitando uma compreensão que conduz à superação do “desenhe qualquer coisa”, “desenhe o que você quiser” ou “pinte este desenho [pronto] bem bonitinho.

Segundo Vigotski (1996), em cada momento da vida existe uma atividade que promove o desenvolvimento das funções psíquicas, no entanto, algumas se configuram como principais e outras como secundárias. No período pré-escolar, a atividade principal² da criança é a brincadeiras de papéis sociais³, cujo foco está nas relações sociais. Para Leontiev (1988, p. 125), a brincadeira surge “[...] a partir da necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos”.

² Em espanhol esse conceito é traduzido como “actividad rectora”. Em português esse conceito é traduzido por “atividade principal”, “atividade guia” ou como “atividade dominante”; optamos por utilizar neste texto a primeira expressão.

³ Encontramos na literatura diferentes termos para se referir a atividade de brincadeiras e jogos: atividade de jogo, brincadeiras de faz-contas, brincadeiras de papéis sociais, brincadeiras de jogos de papéis. Optamos nesta pesquisa por utilizar o termo brincadeiras de papéis sociais.

A criança quer se apropriar do mundo humano, das relações humanas e assim começa a representar o que percebe de sua realidade e isso se estenderá para o desenho.

O desenho não pode ser compreendido apenas como uma ação livre da criança ou uma forma de manifestar sentimentos e percepção, o desenho tem uma função muito importante no processo de desenvolvimento das funções psíquicas, uma vez que contribui de forma indireta para a brincadeira de papéis, além de cumprir uma outra função muito importante, o desenvolvimento estético.

Nas brincadeiras de papéis sociais, imitam ações, movimentos e gestos dos adultos ou de crianças mais velhas. Nesse período a criança também imita por meio do desenho, tentando representar o que vê. A imitação possui um significado diferente da cópia, porque decorre da experiência pessoal, orientada pela seleção que a criança efetua dos objetos ou das coisas ao seu redor para, então, apropriar-se deste ou daquele conteúdo, forma, figura ou tema, através da representação. “[...] A capacidade de imitar só é possível quando a criança consegue reproduzir e simbolizar imagens mentais internas, que implica que as mudanças no desenho como expressão envolvem mudanças internas, ou seja, mudança nas funções psíquicas” (TSUHAKO, 2017, p. 185).

Quando observamos as primeiras ações simbólicas na criança, há um processo de evolução no qual ela cria a capacidade de usar um objeto para substituir um outro ausente, ficando menos dependente das situações concretas para agir de forma cada vez mais abstrata, passando assim a fazer uso não dos objetos em si, mas daquilo que os objetos estão significando.

O caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e desta à ação lúdica protagonizada: há colher; dar de comer com a colher, dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a mamãe; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado (ELKONIN, 1998, p. 258-259).

O desenho também percorre um processo de evolução passando de uma simples representação do objeto, muitas vezes precária, com poucos elementos, até uma representação bastante desenvolvida. O desenho precisa evoluir até o momento em que a criança perceba que há elementos da fala que não podem ser reproduzidos pelo desenho, percebendo que, por mais desenvolvido que o desenho seja, há um tipo de elemento determinante que o desenho não consegue traduzir. Isso significa que, enquanto o desenho é uma representação do objeto, a escrita não representa um objeto, e sim uma ideia por meio das palavras, criando bases para um

salto abstrativo, no sentido da criança entender que há uma forma mais evoluída da representação da realidade que se faz por meio da escrita.

Entender a relevância da tarefa escolar de desenho implica em compreendê-lo como atividade acessória do desenvolvimento das crianças pré-escolares e, portanto, exige uma breve apresentação sobre os conceitos de atividades principal e acessória como unidades explicativas do desenvolvimento psíquico das crianças, segundo os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural⁴. Tal teoria fundamenta o desenvolvimento dos processos psíquicos humanos mediante relações concretas que se materializam na realidade sociocultural.

De acordo com Pasqualini (2006), a Psicologia Histórico-Cultural surgiu no campo da Psicologia, a partir dos trabalhos de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria, como um esforço para construir uma ciência psicológica fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos e filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético. Entre os demais autores soviéticos que compõem essa escola, podemos citar Daniil B. Elkonin e Vasili V. Davydov. Conforme aponta Duarte (*apud* Pasqualini, 2006), embora a Teoria da Atividade tenha surgido mais especificamente a partir dos trabalhos de Leontiev, muitos teóricos também a utilizam para se referir aos trabalhos de Vigotski, Luria e outros integrantes dessa escola da Psicologia.

Antes de seguirmos adiante, é imperativo fazer aqui um apontamento nuclear para a compreensão dos propósitos desta pesquisa. O entendimento da tarefa escolar de desenho como atividade acessória da atividade de brincadeira de papéis sociais em crianças pré-escolares está conceituado neste trabalho a partir dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural. Buscamos refletir em quais circunstâncias educativas intencionais os desenhos podem materializar aspectos que indicam a transição da simbologia própria do desenho para a simbologia da escrita.

Este estudo apresenta a dialética marxista como uma das abordagens possíveis de interpretação de um traço da realidade das práticas educacionais pré-escolares. A construção lógica do método materialista histórico que fundamenta o pensamento marxista apresenta-se como possibilidade teórica de interpretação e se caracteriza pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir pelo movimento do pensamento as leis fundamentais que definem a forma organizadora dos homens em sociedade por meio da história.

Esta dissertação, portanto, tem como objeto de pesquisa as tarefas escolares de desenho como atividade produtiva e acessória da idade pré-escolar, precursora da escrita, forma mais

⁴O conjunto dos trabalhos referentes à Psicologia Histórico-Cultural tem sido também denominados de Psicologia Sócio-Histórica, Enfoque Histórico-Cultural, Teoria Histórico-Cultural ou Teoria da Atividade. Optamos nessa pesquisa por adotar a denominação Psicologia Histórico-Cultural.

aperfeiçoada do sistema de representações, cuja apropriação pelas crianças está condicionada sobremaneira à criação de elementos de diferenciação pelo desenho. Nossa pergunta de pesquisa se sustenta no pressuposto teórico de que o aperfeiçoamento e evolução das atividades nas crianças resultam da sua apropriação de novos conteúdos (ideias e conceitos) e formas (recursos utilizados para materializar os conteúdos culturais aprendidos) e, sendo assim, práticas pedagógicas que ofereçam conteúdos novos aos desenhos podem originar uma evolução nos signos gráficos característicos da escrita, evoluindo também as formas psíquicas que caracterizam a atividade principal de estudo.

O objetivo do trabalho foi produzir diretrizes e princípios teórico-práticos fundamentadas nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural que nos permitisse compreender o desenvolvimento do desenho e sua relação com a gênese da escrita, partindo do pressuposto de que o aperfeiçoamento dessas duas formas de representação (desenho e escrita) não é espontâneo ou natural. Conseqüentemente, apresentamos diretrizes e proposições teórico-práticas válida para o desenvolvimento do desenho como atividade produtiva na idade pré-escolar, indicando quais conteúdos e formas utilizados como diretrizes para o desenho das crianças podem consolidar a função precursora da escrita que o mesmo pode desempenhar, favorecendo o aperfeiçoamento da capacidade de representação simbólica nas crianças. Para tanto, defendemos o pressuposto de que as mediações conscientes e intencionais dos professores alteram o modo como a criança representa, fazendo a atividade acessória de desenho avançar tanto como fim, ou seja, para o aperfeiçoamento do próprio desenho como expressão simbólica que se materializa graficamente, quanto como meio, como interposição de novos conteúdos culturais que poderão resultar em saltos qualitativos na forma de representação subsequente, a escrita.

No primeiro capítulo discutimos à luz dos postulados do Materialismo Histórico e da Psicologia Histórico-Cultural os conceitos de atividades principal, acessória e produtiva, articulando-os ao objeto desta dissertação e tentando encontrar nessa articulação uma unidade potencialmente orientadora para o trabalho educativo pré-escolar com o desenho e extensiva às demais atividades que, em seu conjunto e sob circunstâncias educativas intencionais, promovem o desenvolvimento infantil em sua integralidade.

No segundo capítulo abordamos na perspectiva vigostiskiana, o processo de elaboração do simbolismo na infância, destacando o gesto, o desenho e a brincadeira de papéis sociais como elementos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem escrita, seguimos apresentando o desenvolvimento do desenho, suas fases e estágios, ressaltando a importância

da compreensão do desenho como atividade produtiva e acessória da atividade de brincadeiras de papéis sociais norteando a inserção da criança à cultura escrita.

Inicialmente a metodologia do trabalho previa uma intervenção operacionalizada a partir da proposição de uma sequência didática, tendo o desenho como objeto e buscando validá-la. Nossa proposta era testar a eficácia dessa sequência de tarefas de desenhos com três turmas de quinta etapa, que são crianças entre quatro e cinco anos, cada turma pertencente a três diferentes Centros de Educação e Recreação do município de Araraquara, por um período de dez meses, apoiados na hipótese de que essa sequência poderia nos indicar quais inserções ou conteúdos oferecidos aos desenhos das crianças produziram formas de representação que possam ser identificadas como precursoras para a escrita. Diante do fechamento das escolas por conta da pandemia da COVID-19, essa proposta metodológica precisou ser alterada e nos dedicamos a apresentar, na última parte deste trabalho, algumas diretrizes e princípios teórico-práticos para o trabalho educativo que toma o desenho como conteúdo nas turmas de crianças pré-escolares.

1. ATIVIDADE PRODUTIVA HUMANA, ATIVIDADE PRINCIPAL E ACESSÓRIA: A ETAPA PRÉ-ESCOLAR

1.1. Atividade produtiva humana

Influenciada diretamente pela abordagem teórica de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), a produção vigotskiana abarca os pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético com o intuito de esclarecer as raízes filosóficas desses pressupostos, identificar suas bases epistemológicas, procurando identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorre ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social.

A categoria de atividade humana é central na fundamentação filosófica da obra vigotskiana, a qual tem como matriz os fundamentos ontológicos e sócio-históricos de Marx. Essa categoria empregada na psicologia soviética se refere a uma determinada mediação entre o homem e a natureza já modificada por esse homem. Trata-se da atividade humana, o trabalho (OLIVEIRA, 2010).

Para Marx, a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho. Pelo trabalho o homem produz a si mesmo, constrói a sociedade e faz história. Historicamente, o ser humano utiliza-se dos bens da natureza por intermédio do trabalho e, assim, produz os meios de sobrevivência e conhecimento:

O trabalho humano, é, portanto, uma atividade teleológica, que rompe com os limites biológicos previstos pela *specie homo*, isto é, uma atividade realizada pelo sujeito, que transforma intencionalmente a natureza e a si mesmo, para além daquilo que foi previsto pela natureza (OLIVEIRA, 2010, p. 3).

Há uma relação intrínseca entre o sujeito e o objeto, na qual o homem é o sujeito que modifica a natureza como objeto de suas ações. Sendo parte da natureza, o homem não só a transforma, como também se transforma: “[...] A atividade humana não é dirigida meramente pelas leis genéticas de sua espécie biológica, como acontece com os demais animais, mas pelas leis histórico-sociais criadas pelo homem ao longo da história da humanidade” (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Marx (2011) não concebe o ser humano e a natureza como seres dissociados, e sim como um metabolismo de transformação, no qual, ao transformar a natureza, o homem também se transforma, compreendendo também as relações sociais historicamente determinadas que vão condicionar essa relação. À medida que a humanidade vai sobrevivendo mais tempo, essa

relação se torna cada vez mais complexa, colocando na realidade determinações especificamente sociais que antes não existiam.

De acordo com o autor, pelo trabalho o homem cria novas condições laborais, ao passo que transforma o meio, se transforma e cria novos meios que antes não existiam e que podem ser utilizados para pensar outras finalidades que não foram aquelas para cujo cumprimento eles surgiram. Marx chama isso de desenvolvimento das forças produtivas, esse metabolismo entre ser humano e natureza que ocorre por meio do trabalho:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2011, p. 326-327).

Desde o momento em que nos tornamos espécie humana, a partir de uma longa transição histórica, existem algumas características que são comuns ao processo de trabalho humano, o que Marx vai chamar de processo de trabalho em geral.

De acordo com o filósofo alemão, “[...] a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho” (MARX, 2011, p. 326). A força de trabalho é a nossa capacidade de trabalhar em potencial, não é um trabalho que realizamos em nós. Essa capacidade de trabalhar é considerada como uma mercadoria, como outra qualquer, e isso é um fundamento principal da produção de mais-valia, que é a forma especificamente capitalista da exploração de classe. Quando o homem vende sua força de trabalho, ela é consumida como mercadoria e, então, se efetiva de fato num processo de trabalho:

O comprador da força de trabalho a consome fazendo com que seu vendedor trabalhe. Desse modo, este último se torna *actu* [em ato] aquilo que antes ele era apenas *potentia* [em potência], a saber, força de trabalho em ação, trabalhador. Para incorporar seu trabalho em mercadorias, ele tem de incorporá-lo, antes de mais nada, em valores de uso, isto é, em coisas que sirvam à satisfação de necessidades de algum tipo. Assim, o que o capitalista faz o trabalhador produzir é um valor de uso particular, um artigo determinado. A produção de valores de uso ou de bens não sofre nenhuma alteração em sua natureza pelo fato de ocorrer para o capitalista e sob seu controle, razão pela qual devemos, de início, considerar o processo de trabalho independentemente de qualquer forma social determinada (MARX, 2011, p. 326).

O homem, ao realizar um processo de trabalho, está produzindo valores de uso, essa característica geral do trabalho está presente também na produção de mercadorias:

Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvencilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado (MARX, 2011, p. 327).

O trabalho encontra-se na unidade da práxis humana. A práxis não é sinônimo de atividade prática, é a unidade entre a atividade teórica e a atividade prática, não pode ser caracterizada como só teorização ou ação, ela é, concomitantemente, atividade teórica e atividade prática:

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é um fio [*Gespinst*] (MARX, 2011, p. 330-331).

Os componentes do processo de trabalho são, “[...] em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios” (MARX, 2011, p. 328). Para Marx (2011), o objeto primeiro do trabalho é a natureza. Caracteriza-se como objeto de trabalho tudo aquilo que o homem retira de forma imediata e que é fornecido diretamente pela natureza, e, por isso mesmo, a existência de tal objeto independe da sua ação.

Como afirma Marx (2011.p.328), “os meios de trabalho ou instrumentos de trabalho são uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto de trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto”. Uma vez que o trabalho humano é

uma atividade adequada a fins, essa atividade tem de se voltar necessariamente para um objeto determinado, a fim de cumprir o seu intuito que é a produção de um valor de uso, de um produto que venha a satisfazer alguma necessidade humana. “[...] É por meio do processo de objetivação que o homem exterioriza suas capacidades enquanto ser genérico e, pelo emprego destas capacidades em sua atividade, cria um ambiente humanizado, diferenciando-se dos animais” (EIDT; MARTINS, 2010, p. 681).

1.2. Atividade principal do desenvolvimento humano

O homem por intermédio do trabalho desenvolveu capacidades e habilidades para além daquelas previstas pela sua espécie, rompendo com o paradigma biológico do organismo-meio, tornando-se um ser sócio-histórico (OLIVEIRA, 2010). Nesse sentido, “[...] a medida em que o ser humano altera o mundo externo pelo uso de instrumentos e da linguagem, a relação inversa também se estabelece: os símbolos e os objetos criados pelo homem acabam por modificar seu psiquismo e seu comportamento” (EIDT; MARTINS, 2010, p. 676).

Do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, a categoria trabalho é uma atividade vital humana e seu desenvolvimento é sempre orientado pela atividade principal. A atividade principal é, então, “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2006, p. 65).

Os estudos de Leontiev (2006), que versam sobre o desenvolvimento da consciência e dos processos psicológicos humanos, indicaram que das diversas atividades — conjuntos de ações que se realizam através das operações (meios de realização das ações) — realizadas pelos homens para produzir-se tanto em seu aspecto físico quanto psicológico, há um tipo que é dominante num dado momento e tem grande importância para o desenvolvimento posterior. Essas atividades, denominadas atividades principais, caracterizam a relação que as crianças mantêm com a realidade física e social em cada período.

Para Leontiev (2006), somente com o olhar sobre o conteúdo da atividade do indivíduo, reflexo psíquico de sua consciência, é que poderemos captar adequadamente a educação enquanto viés determinante do desenvolvimento da psique humana e fazê-lo avançar ainda mais.

Ainda de acordo com o autor, os diferentes períodos no desenvolvimento se caracterizam pela presença de atividades principais que são dominantes em cada um deles. Em outras palavras, algumas atividades possuem um papel central no desenvolvimento, enquanto outras, um secundário. Logo, em certo período do desenvolvimento humano, uma determinada

atividade é que será responsável por lançá-lo em desenvolvimento: “[...] Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral” (LEONTIEV, 2006, p. 63).

Sendo assim, o desenvolvimento psíquico depende da atividade-guia do desenvolvimento e não da atividade em geral. Ainda de acordo com Leontiev (2006), é também na atividade principal da criança que se originam as novas atividades e os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. No âmbito da periodização, Leontiev (2006) afirma que, em cada fase ou período, uma determinada atividade se forma na criança e passa a promover o seu desenvolvimento de forma mais decisiva.

Elkonin (1998) identifica períodos no desenvolvimento da criança e tenta mostrar as diferenças qualitativas na relação do sujeito com o mundo em cada um deles. Quando a criança adquire novas habilidades, isso modifica suas relações com os adultos, os objetos e o mundo, há uma mudança nos motivos que a levam a agir, passando a uma nova atividade principal. Em cada período a atividade promove o desenvolvimento do psiquismo do sujeito, produzindo, assim, as neoformações. O que demarca um período é a sua atividade dominante e as neoformações psíquicas que essa atividade produz: novas funções psíquicas que não existiam anteriormente, requalificação de funções elementares e reorganização da relação entre as funções, ou seja, a reestruturação do psiquismo. O critério fundamental para compreender o desenvolvimento é justamente essas novas formações, essas mudanças na personalidade.

Em seu texto “El problema de la edad” do tomo IV das **Obras Escogidas** (1996), Vygotski defende que o desenvolvimento é o aparecimento do novo, de novas formações em cada período. Novas formações são:

o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso do seu desenvolvimento no período dado (VYGOTSKI, 1996, p. 254-255, tradução nossa)⁵.

A partir de suas investigações, Vygotski (1996) apresenta a importância da periodização das idades para compreender o desenvolvimento infantil, negando a “[...] existência de fases naturais universais válidas para todos os seres humanos em qualquer contexto e a qualquer tempo” (PASQUALINI, 2016, p. 66). Para ele, o conceito de idade difere daqueles tradicionais,

⁵ No original: “*el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el periodo dado*”.

é definido pelo surgimento de novas formações psicológicas no desenvolvimento psíquico e pela personalidade da criança.

Os estudos de Elkonin (1998) nos permite compreender a centralidade do conceito de periodização do desenvolvimento infantil, demonstrando o caráter diretivo das atividades no desenvolvimento e superando a concepção de que as mesmas se realizam mecanicamente na vida do ser humano. Porém, nos lembra o autor, somente algumas atividades assumem essa característica: são aquelas que estão diretamente relacionadas com o nível de desenvolvimento do sujeito. Nesse caso, em cada período ou idade, há uma atividade principal que dirige a evolução psíquica e a formação da personalidade, sendo que as demais atividades atuam como auxiliares no desenvolvimento. Reiteremos que estamos defendendo, nesta pesquisa, a tarefa escolar de desenho infantil como atividade acessória do desenvolvimento em crianças pré-escolares cuja atividade principal são as brincadeiras de papéis sociais.

Ainda de acordo com Pasqualini (2016, p. 63):

a adequada compreensão da teoria da periodização do desenvolvimento psíquico da Escola de Vigotski, requer a apreensão do movimento lógico das categorias a ela subjacente, para que não seja erroneamente interpretada como mais uma teoria etapista do desenvolvimento psicológico, esvaziando-se, assim, de sua força explicativa do real.

Considerando as linhas centrais e acessórias e a situação social do desenvolvimento, Vygotski (1996) apresenta uma periodização do desenvolvimento das fases do desenvolvimento psicológico composta pelas seguintes idades: primeiro ano de vida; primeira infância; idade pré-escolar; idade escolar; puberdade.

Conforme Facci (2004, p. 76.), tais estágios possuem uma certa sequência no tempo, mas não são imutáveis, na medida em que “[...] as condições históricos-sociais concretas exercem influências tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo”.

Elkonin (*apud* Facci, 2004) define alguns períodos do desenvolvimento. A comunicação emocional direta dos bebês com os adultos é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensorio-motoras de manipulação. Na relação da criança com a sociedade, num processo de assimilação das tarefas e dos motivos da atividade humana e das normas de relacionamento que as pessoas estabelecem durante suas relações, o bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, por exemplo, para demonstrar as sensações que está

experimentando e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social. As relações do bebê com outras crianças e os adultos são enriquecidas e transformadas no seu processo evolutivo, tornando-se a base indispensável para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos.

Para Facci (2004), a forma como a vida do bebê é organizada o obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, porém essa comunicação é sem palavras, muitas vezes silenciosa, uma comunicação de um gênero totalmente peculiar.

Posterior a essa, ainda na primeira infância, a atividade principal passa a ser a objetiv-instrumental, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos e, para que ocorra tal assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. A comunicação emocional dá lugar, portanto, a uma colaboração prática. Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos. Embora a linguagem constitua uma forma de comunicação com os adultos nesta e nas demais idades, ela não é a atividade principal nessa etapa de desenvolvimento, sua função é auxiliar a criança na ação sobre os objetos e a assimilação de procedimentos socialmente elaborados.

Na sequência, no período pré-escolar, destacam-se como atividade principal as brincadeiras de papéis sociais. Utilizando-se dessas atividades, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com ela. As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. Operando com os objetos utilizados pelos adultos, as crianças tomam consciência deles e das ações humanas realizadas com eles. Portanto, a criança, ao brincar, cria as bases para a atividade principal seguinte, a atividade de estudos que caracterizará o período da idade escolar.

A passagem da criança da infância pré-escolar à fase seguinte está condicionada, então, pela sua entrada na escola e a atividade principal passa a ser o estudo. Na escola, ela tem deveres a cumprir, tarefas a executar e, pela primeira vez em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes. O estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família. Nessa atividade de estudo ocorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino.

Na adolescência inicial, ocorre uma nova transição, com uma outra atividade principal: a de comunicação íntima pessoal entre os jovens. Nesse período destacam-se as relações de amizades, que se baseiam nas relações dos adultos, com um conteúdo específico dos adolescentes e produzem o sentido pessoal da vida. Nesse momento forma-se a base para a

etapa seguinte, que é a atividade profissional. Inicia-se um projeto de realização pessoal, o interesse do adolescente e do adulto está no estudo para o trabalho e na atividade profissional.

1.3. Atividade acessória do desenvolvimento humano

Segundo Vygotski (1996, p. 262), “em cada período temos uma nova formação central que guia todo o processo de desenvolvimento”. São as linhas centrais do desenvolvimento que dizem respeito aos processos imediatamente relacionados com a neoformação principal de determinada idade. As outras formações ficam em segundo plano, como linhas acessórias do desenvolvimento, que são os processos e mudanças parciais que ocorrem nessa mesma idade:

Chamaremos linhas centrais de desenvolvimento da idade aquelas atribuídas aos processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal, enquanto que todos os outros processos parciais, bem como as mudanças que ocorrem nessa idade, receberão o nome de linhas acessórias de desenvolvimento. Por si mesmo, entende-se que os processos que são linhas principais de desenvolvimento em uma idade se convertem em linhas acessórias de desenvolvimento na idade seguinte e vice-versa, ou seja, as linhas acessórias de desenvolvimento de uma idade se tornam principais em outras. À medida que seu significado e peso específico na estrutura geral do desenvolvimento mudam, muda sua relação com a nova formação central (VYGOTSKI, 1996, p. 262, tradução nossa).⁶

Na dinâmica do processo de desenvolvimento, as linhas principais numa idade se convertem em linhas acessórias noutra, uma vez que o significado e o peso específico de cada uma dessas linhas se modificam na nova estrutura. Em cada idade uma função psíquica predominante dirige a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, gerando novas formações psíquicas que servem como guia para o desenvolvimento e caracterizam “a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma nova base” (VYGOTSKI, 1996, p. 262).

Nesse movimento de linhas centrais e acessórias em cada período do desenvolvimento, entendemos que este acontece por formação global e não por soma de processos isolados. Esse é o princípio da totalidade da lógica dialética. Em cada novo período do desenvolvimento, há uma reestruturação do psiquismo em sua totalidade. Em cada novo período, as funções psíquicas (atenção, memória, percepção, linguagem, pensamento, imaginação, sentimentos) são

⁶ No original: “Llamaremos líneas centrales de desarrollo de la edad dada a los procesos del desarrollo que se relacionan de manera más o menos inmediata con la nueva formación principal, mientras que todos los demás procesos parciales, así como los cambios que se producen en dicha edad recibirán el nombre de líneas accesorias de desarrollo. De por sí se entiende que los procesos que son líneas principales de desarrollo en una edad se convierten en líneas accesorias de desarrollo en la edad siguiente y viceversa, es decir, las líneas accesorias de desarrollo de una edad pasan a ser principales en otra, ya que se modifica su significado y peso específico en la estructura general del desarrollo, cambia su relación con la nueva formación central”.

mobilizadas pela atividade da criança naquele período. Em um novo período, a atividade da criança muda e as funções psíquicas serão mobilizadas de outra maneira, ocorrendo uma reestruturação de todas essas funções, da forma como a criança age, pensa, percebe o mundo no novo período em que se encontra.

Para Vigotski (1996), é importante demarcar as linhas centrais e acessórias quando estudamos o desenvolvimento da periodização. Não é incomum vermos apresentações da teoria da periodização que foquem na atividade-guia como se essa esgotasse a periodização, explicando que a atividade é a linha central do desenvolvimento, mas sem discutir as linhas acessórias, criando muitas vezes uma simplificação etapista da periodização e relacionando idade com atividade. Nesse caso, deixa-se de fora uma parte fundamental para compreender a idade, pois a linha acessória do desenvolvimento é justamente o que está preparando a transição que vem adiante.

Para Elkonin (1987), a atividade acessória é um efeito da ação e resulta em algum produto. Essas atividades são entendidas por Leontiev (2006), pensando na criança pré-escolar, como atividades acessórias que contribuem no desenvolvimento do psiquismo, quando a atividade principal é a brincadeira de papéis sociais. Pasqualini (2014, p. 102) ressalta que “[...] o traço *geral* contido nessas diferentes atividades é que, por seu caráter produtivo, todas elas requerem que a criança imagine de antemão o que deverá realizar” Como são atividades que resultam em um produto, a criança precisa pensar antes de executar o que irá fazer, ela precisa idealizar sua ação, criando condições para o desenvolvimento da capacidade de planejamento, dependendo da mediação do adulto.

A criança não realiza tais atividades espontaneamente, elas não acontecem sempre de forma livre, por isso precisamos pensar nessas atividades sempre com um objetivo claro para que a essência do conceito de atividade não se perca, considerando que a característica da atividade humana é justamente existir idealmente antes de existir objetivamente.

Para Mukhina (1996), a passagem para uma nova atividade principal é determinada pelas condições histórico-culturais nas quais a criança está inserida, e não apenas por aquilo que o adulto lhe ensina. Nas formas principais de atividade, a criança manifesta suas necessidades e interesses principais e nessas atividades também se formam os processos psíquicos particulares mais importantes de cada idade. Contudo, as atividades das crianças não se limitam às formas principais. Surgem e se desenvolvem ao mesmo tempo outros tipos de atividade que permeiam a ação das crianças, contribuindo para seu desenvolvimento psíquico. Entre três e sete anos, a atividade principal da criança é a atividade de jogo, entretanto, ao

mesmo tempo que brinca, ela assimila atividades do tipo produtivas, tais como o desenho, a colagem e a construção:

Dentro desse período, destacam-se como linhas acessórias as atividades produtivas (desenho, construção, modelagem, recorte, trabalhos manuais etc.). Diferente da brincadeira de papéis, em que o motivo está no próprio processo, o propósito das atividades produtivas, como o próprio nome indica, é ter um produto. Portanto, o trabalho pedagógico deve propor atividades que demandem planejamento e que seus resultados estejam cada vez mais próximos de seus projetos (ELKONIN *apud* SACCOMANI, 2019, p. 18).

Por meio dos estudos de Mukhina (1996), compreendemos que não é qualquer atividade que provoca o desenvolvimento das capacidades, mas as atividades que implicam na participação da criança e aquelas que adquirem significado social. Na brincadeira, as crianças concentram suas percepções acerca da realidade que vivenciam, caracterizando-se como prática que lhes assegura a apropriação das qualidades especificamente humanas e, conseqüentemente, forjando o caráter de atividade produtiva que permeia as relações de trabalho humano. As tarefas de desenho, construção, modelagem, pintura, etc., desempenham papéis relevantes no processo de humanização. Além disso, tanto nos jogos quanto nas tarefas de desenhos e também na execução de outras tarefas, as crianças aprendem a planejar suas ações, exigência de toda atividade produtiva.

Gobbo (2011) também nos lembra que a brincadeira de papéis sociais é a principal forma pela qual serão satisfeitas as necessidades das crianças e, aliadas a ela, encontram-se de modo secundário as atividades produtivas, como o desenho, o recorte, a colagem, a construção e a modelagem. Buscando explicar um pouco mais sua conclusão, a autora destaca que ao longo do desenvolvimento as relações das crianças com o meio — que se davam de forma direta e apoiadas em um funcionamento biopsíquico elementar como contatos corporais, sons, choro, olhar, etc. — são substituídas e têm seus limites dados pelos processos de mediação, gênese da significação ou representação simbólica nascida das vivências com o signo. São essas relações mediadas que originam as funções psíquicas superiores, cuja natureza é social, embora conservem sua base natural.

Mediante essa interpretação, podemos afirmar que o desenho e outras atividades acessórias se desenvolvem como produto da natureza cultural e simbólica das relações humanas. Logo, notamos que, tanto para Mukhina (1996) quanto para Gobbo (2011), a integração entre a atividade principal e as atividades acessórias, como entendidas pelos autores

da Psicologia Histórico-Cultural, coloca-nos a exigência de compreendê-las a partir desse caráter integral. Segundo Mukhina (1996, p. 167):

O jogo não é a única atividade que influi no desenvolvimento psíquico da criança. A criança desenha, modela, constrói, recorta; todas essas atividades têm como propósito criar um produto, quer seja, uma colagem etc. Cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência específica no desenvolvimento da criança.

Para Mukhina (1996), o interesse pelas atividades de tipo produtivo tem inicialmente para a criança um caráter lúdico. Um exemplo que a autora cita para explicar essa proposição é que “[...] quando desenha, a criança com frequência está interpretando um argumento: os animais que desenha lutam, se perseguem; algumas pessoas visitam outras, outras voltam, para casa etc.” (MUKHINA, 1996, p. 166). À medida que avança seu psiquismo, a criança começa a centrar seu interesse no resultado da atividade. Dessa forma, o desenho nasce ligado ao jogo, mas se diferencia e se emancipa dele. O mesmo vale para as demais atividades produtivas. O desenho, por sua vez, promove o aperfeiçoamento da capacidade de produção de imagens gráficas e representação de objetos reais (MUKHINA, 1996).

Ao refletirmos sobre os desenhos produzidos como tarefa escolar pelas crianças na Educação Infantil, não estamos traçando diretrizes pedagógicas que tenham como objetivo a formação de artistas, mas sim o desenvolvimento cultural da criança e de suas funções psíquicas superiores e é nessa direção que estudamos o desenho como atividade acessória do desenvolvimento humano. Entretanto, é conveniente lembrar que o aperfeiçoamento e evolução das atividades nas crianças resultam da apropriação por parte delas de novos conteúdos (ideias e conceitos) e formas (recursos utilizados para materializar os conteúdos culturais aprendidos). Logo, ao pensarmos sobre o desenho como atividade produtiva e acessória na idade pré-escolar, devemos incluir sua compreensão como uma atividade representativa que tem como primeira etapa a fase pré-representativa, na qual o objeto é desenhado tal como é percebido por meio de garatujas indiscriminadas; já na segunda fase a imagem apresenta-se intencionalmente (MUKHINA, 1996).

Cabe-nos recuperar que a Psicologia Histórico-Cultural compreende o ser humano como um ser histórico e cultural cuja humanização ocorre por meio de sua atividade no mundo, apropriando-se das qualidades humanas social e historicamente construídas e se diferenciando dos outros animais por suas capacidades psicológicas superiores e suas funções psíquicas superiores, tais como: percepção, atenção, memória, sentimentos, imaginação, etc. Essas funções não se encontram superpostas, são plásticas e adaptativas no desenvolvimento da

criança. Para Vigotski (1989, p. 74), elas representam “[...] um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social”, assim como pensa Gobbo (2011, p. 23):

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 é uma das atividades produtivas fundamentais para a inserção da criança na cultura dos signos como função social. O desenho possibilita uma apropriação da cultura em sua dimensão discursiva e significativa no contexto sociocultural. As imagens e traçados desenhados funcionam como meio de dizer, ofertado nas situações de dialogia, pela mediação do professor.

Desse modo, ressaltamos a importância das atividades desenvolvidas na Educação Infantil, sobretudo na pré-escola que atende crianças de quatro e cinco anos de idade, pois, conforme Mello (2005, p. 24):

as atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala são imprescindíveis na constituição de características especificamente humanas. Estas atividades são em geral, vistas na escola como improdutivas, mas na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo.

Da citação acima concluímos que a tarefa escolar de desenho é uma atividade produtiva importante para a aquisição cultural da escrita. Para Mello (2010), a história da escrita é o desejo de expressão da criança, sendo assim, todas as atividades de expressão — que em geral ocupam lugar de segunda categoria em nossas escolas, como expressão oral, o desenho, o faz de conta, a modelagem, a pintura — precisam ser cultivadas se quisermos criar em nossas crianças a necessidade de expressar-se e se comunicar. Nesse sentido, reiteramos nossa hipótese de que a prevalência da compreensão pelos professores do desenho como uma simples expressão gráfica espontânea das crianças pode justificar a persistente informalidade observada durante a realização dos desenhos das crianças como tarefa escolar. Defendemos nesta pesquisa que a compreensão por parte dos professores pré-escolares do desenho como atividade acessória poderá referendar práticas intencionais e conscientes sobre tal atividade.

O desenho infantil produzido sob a forma de tarefa escolar deve ser compreendido como uma manifestação de signos que evoluem em conjunto com o desenvolvimento psicológico da

criança, permitindo a expressão particular dos elementos que foram sendo constituídos em seus contextos sociais e culturais. Partindo desse princípio, o do desenho como uma atividade que se manifesta simbolicamente e assim revela os sentidos produzidos pelas crianças, devemos levar em conta que os objetos, seres e fenômenos representados na tarefa de desenho da criança não devem ser considerados um mero registro com valor preponderante daquilo que se pode verificar pelas linhas e traços constantes no papel. Convém interpretá-los como atividade resultante de um certo nível de desenvolvimento efetivo e iminente de ações psíquicas e motoras coordenadas por funções voluntárias.

Veremos a seguir contribuições de autores da Teoria Histórico-Cultural apresentando a trajetória da elaboração do processo de simbolismo na criança e a importância da compreensão do desenho como atividade produtiva e acessória da atividade de brincadeiras de papéis sociais para a aquisição cultural na escrita.

2. GESTOS, FALA, DESENHO E ESCRITA: A TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO DO SIMBOLISMO NAS CRIANÇAS

Vigotski (2000) dá ênfase a três elementos importantes que possibilitam a elaboração do simbolismo na infância: o gesto, o desenho e a brincadeira de papéis sociais. Para o psicólogo russo, o processo de representação simbólica unifica-se pelo desenvolvimento dos gestos, do desenho e da brincadeira de papéis sociais, configurando, assim, a história do desenvolvimento dos signos na criança, que se inicia com o gesto indicativo em direção aos objetos que a cercam. Pela linguagem gestual, a criança é atendida pelo adulto que atribui ao gesto uma função simbólica ao interpretá-lo. A estágio seguinte do simbolismo é o desenho, linguagem gráfica que tem como base a linguagem verbal. Os traços presentes no desenho comunicam aspectos de objetos culturais, são sinais que representam e significam algo. E, por fim, o simbolismo apresenta-se nas brincadeiras de papéis sociais, atividade mais complexa, em que a imaginação está presente e faz com que alguns objetos assumam o papel de outros, num gesto representativo.

Segundo Vigotski (1995), o gesto é o primeiro sinal visual que contém a escrita futura da criança, assim como a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o sinal escrito é frequentemente um gesto que se firma. Para o autor, há dois momentos que vinculam geneticamente o gesto ao signo escrito. O primeiro momento é representado pelos rabiscos que a criança traça. Os rabiscos, primeiros desenhos das crianças, são mais gestos do que desenhos no verdadeiro sentido da palavra. A esse mesmo fenômeno corresponde o fato, comprovado experimentalmente, de que ao desenhar objetos complexos as crianças não representam suas partes, mas suas propriedades gerais.

Assim como uma pessoa só aprende a expressar-se oralmente se conviver com falantes, a criança desenha porque vive em uma cultura que tem na atividade gráfica uma de suas formas de expressão. O desenvolvimento do grafismo é marcado pelas interações sociais, o que equivale a afirmar a sua constituição social.

O desenho origina-se nas marcas naturais da criança quando ela rabisca e garatuja no papel ou em outro suporte. Nesse momento, a criança traz em suas marcas somente o desejo de deixar seu vestígio, experimentando sua força pela capacidade motora, mas ainda não deseja representar a realidade. Assim, as primeiras capacidades da motricidade pelo rabisco tornar-se-ão a futura linguagem visual e modos de dizer por imagens. Por isso, os desenhos das figuras primitivas humanas que surgem depois dos primeiros rabiscos, passam por um momento crítico,

que confere à natureza anterior dos rabiscos uma significação. Quando as crianças descobrem que seus traços podem significar alguma coisa, tal descoberta transforma as marcas em possibilidade de comunicação (GOBBO, 2012, p. 110).

Para Vigotski (1995), o segundo momento que forma o elo entre o gesto e a linguagem escrita nos leva aos jogos infantis. Para o autor, durante o jogo alguns objetos passam a significar muito facilmente outros, eles os substituem, tornam-se seus signos. Nesse estágio, o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que ele designa, mas sim, seu uso funcional, a possibilidade de executar gestos representativos com sua ajuda: “Uma bola de trapos ou um pedaço de madeira torna-se um bebê durante a brincadeira porque permite que se faça os mesmos gestos que representam a nutrição e o cuidado de crianças pequenas” (VIGOTSKI, 1995, p. 187, tradução nossa). É o próprio gesto da criança que atribui a função de um signo ao objeto correspondido que lhe faz sentido: “Toda a atividade simbólica representacional está repleta desses gestos indicativos” (VIGOTSKI, 1995, p. 187, tradução nossa). Somente com base nos gestos indicativos o brinquedo adquire, informa e aponta seu significado. O significado simbólico surge durante o jogo com ajuda do gesto representativo e da palavra, por esse motivo a representação simbólica é tão importante para aprender a escrever.

O desenho, objeto deste estudo, é uma das atividades produtivas importantes para a aquisição cultural da escrita. Nossa hipótese é que, ao se garantirem aos pré-escolares momentos de expressão pelo desenho, permitir-se-á uma apropriação que é, antes de mais nada, sócio-cultural:

Tanto o desenho como a criança são produtos históricos que pertencem a uma certa cultura e nela se desenvolvem, sendo fundamental o papel do outro na atividade gráfica e na vida psíquica do ser humano para que ambos se desenvolvam (SILVA *apud* TSUHAKO, 2016, p. 32).

Segundo Vigotski, “desenhar é exatamente a criação típica da primeira infância, principalmente do período pré-escolar” (2009, p. 61). As análises realizadas pelo autor demonstraram que a criança desenha no início apoiada na memória e não na observação, ela desenha o que sabe sobre a coisa, o que parece mais essencial na coisa e não o que vê ou o que imagina sobre ela. Ao desenhar, a criança registra o que sabe sobre o objeto e não o que vê.

Vigotski (2009), baseado em Kersensteiner, que realizou experiências sistemáticas sobre o desenho infantil, apresenta o processo do desenvolvimento em quatro estágios infantis, mostrando como a criança representa a sua realidade no desenho.

O primeiro estágio corresponde aos *esquemas*, em que a criança representa esquematicamente os objetos, desenhando o concreto através de traços essenciais, muito distantes da sua representação fidedigna. No segundo estágio, encontra-se o *formalismo* e o *esquematismo* na representação, começando a surgir a forma e a linha, em que o desenho busca uma relação de forma entre as partes. Esse segundo estágio se caracteriza por um número bem maior de detalhes na representação dos objetos.

O terceiro estágio é denominado pelo autor de *representação verossímil*, no qual os esquemas desaparecem e dão lugar ao contorno plano e os objetos desenhados parecem com o aspecto verdadeiro. E no quarto estágio surge a imagem *plástica*, em que o desenho reflete aspectos reais do objeto e apresenta perspectiva.

No primeiro estágio “[...] devido à sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, uma história gráfica sobre alguma coisa” (VIGOTSKI 1995, p. 192, tradução nossa).⁷ A criança não se preocupa em representar, apenas deseja fazer alguns detalhes sobre o objeto representado, procurando identificar e designar o desenho em vez de reproduzir o objeto: “[...] Enquanto desenha, a criança pensa no objeto que está representando, como se estivesse falando dele” (VIGOTSKI, 2009, p. 109). Bühler (*apud* Vigotski, 1995, p. 192, tradução nossa),⁸ ressalta “[...] que a criança começa a desenhar quando sua linguagem verbal-oral progride muito e se torna habitual”. E Vigotski continua:

Ao contrário da escrita, esse estágio da linguagem também é simbólico no primeiro grau. A criança não representa palavras, mas objetos e representações de tais objetos. Ora, o próprio desenvolvimento do desenho infantil não é algo que se entenda por si mesmo, algo que se origina de uma forma puramente mecânica. Há nele seu momento crítico, quando passa de um simples rabisco a lápis no papel para usar suas impressões digitais como signos que representam ou significam algo (VIGOSKI, 1995, p. 193, tradução nossa)⁹.

Gobbo (2011, p.33), com base nos estudos de Vygotski, aponta que a criança, quando desenha, comunica-se pelas figuras, é como se contasse uma história por meio delas: “[...] O traço fundamental que distingue essa forma de desenho é uma certa abstração que por sua

⁷ No original: “*Pór su función psicológica, el dibujo infantil é un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo*”.

⁸ No original: “*Que el niño empieza a dibujar cuando su lenguaje verbal-oral há progresado mucho y se le hace habitual*”.

⁹ No original: “*A diferencia de la escritura, esta etapa del lenguaje, también es simbólica en el primer grado. El niño no representa palabras, sino objetos. Ahora bien, el desarrollo del dibujo infantil em sí mismo, algo que se extiende por sí mismo, algo que se origina de forma puramente mecánica está em él su momento crítico, cuando pasa de un simple garabato a lápiz sobre papel a usar sus huellas dactilares como signos que representan o significan algo*”.

própria natureza obriga forçosamente toda descrição verbal”. Perante tal ideia, o desenho da criança expressa o que ela conhece, recorda e imagina de uma dada realidade, sua compreensão é mediada e possibilitada pela linguagem, sendo que a execução das imagens desenhadas por ela envolve observação, memória, imaginação e capacidade de relação do real com o imaginário. Para a autora, o desenho realiza a conversão do natural para o simbólico e esse momento advém das relações estabelecidas pelo homem historicamente, são ações mediadas por alguém mais experiente pela ferramenta e pelos signos na cultura.

Para Mukhina (1996), o desenvolvimento da atividade objetal na primeira infância é premissa para que a criança aprenda a desenhar, o que na idade pré-escolar constitui a chamada atividade representativa. Na primeira infância, a criança aprende a garatujar e a assimilar a função representativa do desenho, isto é, a compreender que o desenho é a representação de um objeto. E essa etapa, na qual as garatujas ainda nada representam, é chamada de etapa pré-representativa: “[...] A passagem da etapa pré representativa para a imagem divide-se em duas fases muito bem definidas: na primeira, a criança reconhece o objeto numa combinação casual de traços: na segunda, descobre a imagem feita intencionalmente” (MUKHINA, 1996, p. 119-120).

Quando a criança na primeira infância expressa a intenção de desenhar algo, refere-se à imagem gráfica que conhece, à combinação de traços de um determinado objeto conhecido através de experiências anteriores. Por isso, é notável a frustração sentida pela criança quando desenha e não reconhece semelhanças com o objeto denominado. Na primeira fase da atividade representativa, a criança começa a desenhar objetos que têm certas semelhanças com imagens gráficas conhecidas:

A reprodução intencional do objeto é posterior. Paulatinamente, a criança passa da definição das garatujas já desenhadas para a formulação verbal do que se dispõe a desenhar. O anúncio verbal do que pretende desenhar assinala o começo da atividade representativa (MUKHINA, 1996, p. 120).

Considerando que a atividade criadora da imaginação depende da riqueza e da diversidade das experiências da criança, a tarefa de desenho como expressão requer a ampliação das experiências de vida da criança para que se formem nela as bases para sua atividade de criação, “[...] pois toda obra de imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Para Mukhina (1996), a percepção do desenho pela criança é diferente da percepção pelo adulto: este reúne aspectos dos objetos que podem ser captados visualmente e aquela

recorre a todas suas experiências, por isso seus desenhos apresentam detalhes provenientes da percepção visual e tátil:

A forma gráfica que a criança confere aos objetos se deve, em primeiro lugar, a três causas: às imagens gráficas que a criança já domina, à impressão visual que lhe causa o objeto e à experiência tátil-motora adquirida ao manipular o objeto. Além disso, a criança transmite em seu desenho não apenas a impressão que lhe causa o objeto, mas sua interpretação e seus conhecimentos sobre esse objeto (MUKHINA, 1996, p. 168).

Vigotski (1995) nos lembra que, embora muitos psicólogos suponham que ao desenhar a criança descobre que as linhas que traçou podem significar algo ou apresentar uma certa semelhança com algum objeto (lembrado que esse processo de reconhecimento acontece na primeira infância), fica evidenciado por seus estudos que a criança percebe a semelhança entre o desenho e o objeto, mas não considera o primeiro uma representação ou símbolo do último. O autor cita no texto o exemplo de uma garota que recebeu uma foto de sua boneca e exclamou: “[...] Uma boneca como esta!” (VIGOTSKI, 1995, p. 193, tradução nossa)¹⁰. Para a garota, o desenho não era a representação de sua boneca, mas de uma igual à dela. A criança reconhece o objeto, mas não compreende o desenho como a representação de sua boneca. Sua atitude frente ao desenho é a mesma em relação a um objeto.

Vigotski (2009) explica a gênese da linguagem escrita na criança localizando-a em sua pré-história, a emergência das funções específicas que permitem seu uso como mediação da atividade mental. Ele salienta que a linguagem escrita é constituída por signos que nomeiam os sons e palavras da linguagem oral, os quais, por sua vez, designam objetos reais, o que a caracteriza como um simbolismo de segunda ordem. Esse é um dos motivos pelos quais a escrita depende do ensino sistematizado para ser adquirida. O início do desenvolvimento da escrita acontece antes da inserção da criança na escola. O autor assinalou o gesto, o desenho e o jogo como os principais pontos pelos quais a criança passa até se apropriar da linguagem escrita, contudo, eles são formas de representação direta do objeto.

Gobbo (2011, p. 19), ao refletir sobre as teorizações de Vigotski, pondera que:

O desenho é, de acordo com Vigotski (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

¹⁰ No original: “*Una muñeca igual que ésta!*”

etapa, para Vigotski (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 simbolizado.

Gobbo (2011) considera o desenho como a primeira representação da ideia da criança, antes expressa somente na fala (representação direta da realidade), configurando um simbolismo de primeira ordem. O próximo passo ou relação que a criança desenvolverá é o desenho do objeto que ela conhece, que evolui para o desenho do nome desse objeto. Logo, a verdadeira linguagem escrita da criança (e não o domínio do hábito de escrever) se desenvolve provavelmente de forma semelhante, ou seja, passa do desenho de objetos ao desenho das palavras.

Professores, desconhecendo a tarefa de desenho como linguagem, como forma de expressão e sua importância no desenvolvimento intelectual e da personalidade, geralmente adotam práticas mecânicas, resultando em desenhos infantis estereotipados, com pouca ou nenhuma inserção no desenvolvimento da imaginação e da atividade criativa e também no processo de apropriação da escrita pelas crianças.

A Teoria Histórico-Cultural contribui para compreendermos o desenvolvimento do desenho, proporcionado pela inserção do mesmo como tarefa escolar consciente e planejada, como fator de aperfeiçoamento do processo de simbolização e precursor da alfabetização ao mesmo tempo em que incide sobre os processos criativos. Ao compreender o desenho e a escrita como sistemas de representação, demonstramos que as representações gráficas do desenho, apesar de diferenciadas da escrita, seguem uma linha de desenvolvimento semelhante na construção de seus sistemas. Dessa forma, estudar o desenvolvimento do desenho e da escrita a partir dessas interações entre os dois trará contribuições no sentido de compreender melhor o processo de apropriação dessas formas de linguagens pela criança:

Apesar de interagirem um com outro, o desenho e a escrita são modos distintos de representar os objetos. O desenho está muito mais próximo dos aspectos figurativos da realidade e do símbolo, enquanto a escrita está próxima dos aspectos operativos – não diretamente ligado às configurações dos objetos, mas às suas transformações – e dos signos e sinais, que são arbitrários (PILLAR, 2012, p. 25).

Essa teoria considera a aprendizagem da linguagem escrita um instrumento cultural complexo e elemento essencial ao desenvolvimento de cada sujeito. O domínio da escrita

requalifica todo o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo que cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento (MELLO, 2005).

Segundo Mello (2005, p. 27), “a aquisição da cultura escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil, que Vigotski chama de pré-história da linguagem escrita”. Para o autor, a história do desenvolvimento da escrita é constituída por ligações em geral não perceptíveis à simples observação, ela se baseia na mesma história natural do nascimento dos sinais dos quais a linguagem nasceu e tem suas origens muito antes da criança escrever suas primeiras letras, ela começa com a escrita no ar, com o gesto da criança ao qual nos adultos atribuímos um significado. Entre o gesto e o signo escrito dois elementos se interpõem: o desenho e o faz de conta. Essa premissa, em particular, nos permite pressupor que o desenvolvimento de proposições teórico-práticas para as tarefas de desenho em crianças de cinco anos poderá, pela interposição de novos conteúdos a serem desenhados, resultar num aperfeiçoamento do desenho como linguagem referente aos objetos, bem como fornecer conhecimentos relativos à escrita, em particular sobre seus aspectos operativos, ou seja, ao escrever as crianças não representam diretamente as configurações dos objetos, mas suas transformações em signos e sinais (PILLAR, 2012).

Segundo Mello (2010), para que a aquisição da escrita se dê de forma efetiva, é preciso que o nexos intermediário — representado pela linguagem oral — desapareça gradualmente e a escrita se transforme num sistema de signos que simbolizem diretamente os objetos e as situações designadas.

Vigotski (1995) aponta que a história da escrita é a história do desejo da expressão da criança, indicando que a escrita não começa quando a criança pega no lápis pela primeira vez, mas começa no primeiro gesto, quando, ainda bebê, ela tenta se expressar e se comunicar. Por isso, todas as atividades de expressão — que em geral ocupam um lugar secundário nas rotinas das turmas pré-escolares, como a expressão oral, o desenho, as brincadeiras de papéis sociais, a modelagem, a pintura, etc. — precisam ser estimuladas e cultivadas, se quisermos que as nossas crianças se apropriem no ensino fundamental da escrita na sua forma mais complexa de funcionalidade.

De acordo com as considerações de Mello (2010), o desejo de garantir que as crianças aprendam o mais cedo possível a ler e a escrever é outro equívoco das nossas práticas recentes. Pensando que, quanto mais cedo a criança se alfabetizar, mais sucesso ela terá na escola e na vida, acabamos preenchendo o tempo que a criança passa na escola infantil com atividades de escrita, que são, de um modo geral, tarefas de treino de escrita de letras, sílabas e palavras.

Essas tarefas escolares vão aos poucos tomando o lugar de todas as demais atividades que deveriam ter lugar na escola e que privilegiam a expressão da criança: “[...] Esse treino de escrita não é uma atividade de expressão, pois, em geral, começamos pelas letras, com as quais a criança não pode ainda expressar uma ideia, uma informação, uma intenção de comunicação” (MELLO 2010, p. 185).

Nesse sentido, orientados pela crítica de Vigotski (1995), nossa experiência e observação das práticas pré-escolares identificam uma ênfase nas tarefas de escrita e um consequente distanciamento de tarefas escolares pelas quais a criança poderia se expressar: a fala, o desenho, a pintura, as brincadeiras de papéis sociais, que, como já demonstradas, formam as bases para a aquisição da escrita. Não há tempo para exercitar sua expressão, porque ela está ocupada com a escrita e pela escrita ela não pode se expressar, pois ainda está aprendendo as letras: “[...] Sem exercitar a expressão, o que escrever fica cada vez mais mecânico, pois sem ter o que dizer a criança não pode escrever, a criança não tem por que escrever” (MELLO 2010, p. 187).

Buscando contribuir para uma compreensão do desenho como atividade produtiva e acessória das brincadeiras de papéis sociais, resgatando sua centralidade nas práticas educativas pré-escolares, pressupondo que, por meio dessas práticas, é possível criar as bases para a descoberta pela criança de que podemos desenhar tanto objetos quanto palavras e elevando a escrita a um simbolismo de primeira ordem, no próximo capítulo apresentaremos a discussão sobre o desenvolvimento da pré-história da escrita nas crianças, extraíndo dela os pressupostos orientadores para a elaboração de proposições teórico-práticas que têm como conteúdo a escrita e como objeto o desenho.

De acordo com os estudos de Luria (2006), os desenhos usados instrumentalmente pelas crianças como meio para registrar partes de uma frase da qual elas deverão se lembrar, os chamados pictogramas, desempenham uma funcionalidade semelhante à escrita, ou seja, esses desenhos não são mais representações diretas dos objetos, mas dos conceitos que as palavras das frases expressam. Diante dessa possibilidade já investigada por Luria, o desenho pode assumir, dependendo dos objetivos didáticos estabelecidos, a condição de signos funcionais correspondentes à escrita e é sobre essa proposição que nos debruçaremos a seguir. Nosso propósito é elaborar, a partir dos elementos teóricos de Luria, passos orientadores para o trabalho educativo com as crianças pré-escolares, não para ensinar-lhes a escrita simbólica formal, mas para aperfeiçoar suas compreensões a respeito dos signos como ferramentas simbólicas. Ferramentas estas que as crianças vêm elaborando desde a fase da escrita pré-

instrumental ao usarem linhas, pontos ou traços como expedientes diferenciadores e mnemônicos.

No próximo capítulo discutiremos a pré-história da escrita infantil e sua evolução até a escrita convencional, demonstrando como o desenho como um precursor da mesma. Buscamos demonstrar que para além da importância em si que tem o desenho como forma de expressar a realidade pelas crianças, ele cria bases para o surgimento dos traços diferenciados precursores da escrita.

3. O DESENHO E A ESCRITA SIMBÓLICA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

As primeiras formulações da pedagogia histórico-crítica, datam de 1979, quando ocorre, no Brasil, a chamada “abertura e transição democrática” (FONTE, 2011). O termo pedagogia histórico-crítica foi cunhado por Dermeval Saviani, filósofo e pedagogo brasileiro, e refere-se a uma perspectiva pedagógica que, surge num contexto de busca por saídas teóricas que superassem os limites apresentados pelas teorias crítico-reprodutivistas.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica que tem por fundamento filosófico a dialética materialista desenvolvida por Karl Marx, sendo a expressão teórica do Marxismo no campo da Educação: “[...] a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2012, p. 76). Para esta Pedagogia, o homem é um ser social cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza, um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano.

Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência; ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação do mundo natural criando um mundo humano (o mundo da cultura). Esse processo implica, primordialmente, a garantia da subsistência material como a consequência produção, em escala cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais (trabalho material). Entretanto para produzir materialmente o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação mental inclui: o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) (SAVIANI, 2020, p. 13).

Do ponto de vista de suas análises sobre o modo de produção e organização capitalista, a Pedagogia Histórico-Crítica nos indica que somente a radical transformação do modo de produção transformará as relações sociais e, conseqüentemente, a escola. Ela está posicionada na luta de classes, como todas as teorias pedagógicas de ontem e de hoje, porém, define claramente uma posição aliando-se e defendendo os interesses da classe trabalhadora, expressando uma concepção de mundo, de ser humano, um projeto de educação e sociedade: “O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura

letrada, segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam” (SAVIANI, 2020, p. 12).

Saviani define a natureza da educação afirmando que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” (2013, p. 11), reconhecendo a existência de um forte vínculo entre a educação e a humanidade. Podemos dizer que “a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2013, p. 6). A Pedagogia Histórico-Crítica postula que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 6). Neste sentido, explicita-se a defesa do trabalho do professor no processo da transmissão do saber historicamente acumulado pela humanidade, saberes esses que são objeto do que Saviani define como sendo a especificidade da educação escolar. Para ele, a especificidade da educação diz respeito à tarefa destinada ao professor de identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana e descobrir as formas mais adequadas para atingir esse objetivo. O autor nos chama a atenção para a importância do trabalho da escola no que se refere à seleção dos conteúdos e das formas adequadas para garantir a apropriação do conhecimento escolar pelo aluno. Os conteúdos essenciais e necessários aos alunos, ou os chamados conteúdos clássicos, segundo Saviani, “[...] não se confunde[m] com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Para Vigotski (2000), o desenvolvimento da criança perpassa o trabalho da construção do homem sobre o próprio homem, ou seja, é sobre as relações sociais que se vai moldando o indivíduo. Isso ocorre num processo dialético, do movimento da história o qual se transforma e, ao mesmo tempo, transforma o homem. Na perspectiva da teoria histórico-cultural, o desenho é um instrumento para o desenvolvimento intelectual, social e cultural da criança. Mesmo não visto com a devida importância, o desenho faz parte da cultura, é um processo histórico, conhecimento acumulado pela humanidade e permanece até os dias atuais.

Nesse sentido, as tarefas escolares de desenho empregadas como um recurso pedagógico auxiliam a criança a aprimorar seus conhecimentos e estimulam o desenvolvimento das diversas funções psicológicas superiores. Para Tshako (2016), o desenho é uma forma de linguagem por meio da qual o homem se expressa, apropriando-se das coisas ao seu redor e do mundo e lhes atribuindo significados. Sua importância para o desenvolvimento infantil é essencial para a construção das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana, à aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo:

Para a teoria histórico-cultural, os educadores possuem papel fundamental na formação da criança, em cujo processo as diversas formas de linguagens, assim como o desenho, não se desenvolvem naturalmente ou de forma espontânea. Todos os conteúdos deverão ser pensados, planejados e sistematizados, objetivando que a criança aprenda a operar com os códigos do desenho, visando a seu acesso ao patrimônio cultural e a sua humanização (TSUHAKO, 2016, p. 75).

Essa perspectiva pedagógica surgiu no início dos anos de 1980 (Saviani, 2011) como resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores de enfrentamento e superação das chamadas “pedagogias do aprender a aprender” implantadas nas escolas brasileiras, nas quais estão incluídas as propostas da escola nova, do construtivismo, da pedagogia das competências, da pedagogia de projetos, do professor reflexivo, etc. Essas pedagogias mantêm aproximações entre seus ideais à medida em que defendem práticas educativas flexíveis e espontâneas, a centralidade do processo educativo nas crianças e, em contrapartida, o professor é considerado somente um facilitador da aprendizagem. Tais ideais produzem um esvaziamento da função da escola e do professor, acarretando sérias consequências para o processo de ensino e aprendizagem, pois os acontecimentos e conhecimentos do senso comum cotidiano da vida dos alunos ganham centralidade naqueles processos, de modo que o entendimento da totalidade social pelos alunos seja limitado ou dificultado. Diferentemente da Pedagogia Histórico-Crítica, as pedagogias do aprender a aprender apregoam que, mais importante do que ensinar, o professor deve levar o aluno a “aprender a aprender”:

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se numa teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2011, p. 431).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica o papel da educação escolar é a de possibilitar o acesso dos indivíduos ao saber sistematizado, transformando-o em saber significativo, de modo que, no processo de transmissão e assimilação, o aluno seja capaz de compreender o conhecimento tal como fora historicamente elaborado: “É na realidade escolar presente que se enraíza a proposta da pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2013, p. 80).

A Pedagogia Histórico-Crítica assenta-se na proposta de contextualização do saber sistematizado à realidade da prática social. Partindo-se de uma perspectiva sincrética do conhecimento, pretende-se chegar ao concreto pensado através de procedimentos que envolvam a problematização e a instrumentalização teórico-prática, em que os alunos, com a mediação do professor, entrarão em contato com o saber construído historicamente:

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico do conhecimento dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é a transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetiza nos conteúdos escolares, atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos (DUARTE, 2016, p. 59).

Para Duarte (2016), o conhecimento trabalhado na educação escolar tem o objetivo de fazer avançar e transformar a concepção de mundo de professores e alunos. Sendo assim, o ensino, sem negar a existência de um conhecimento acumulado graças à experiência cotidiana e informal dos alunos, não deve comprometer-se em atender às necessidades do cotidiano imediato dos mesmos, pois a função da escola é assegurar a ampliação da visão de mundo dos indivíduos, fazendo com que ela supere o senso comum, dando às novas gerações a possibilidade de apropriar-se do patrimônio historicamente produzido pelos homens, alcançando novos níveis de consciência e ampliação de sua compreensão a respeito das contradições que caracterizam os fenômenos sociais.

Essa perspectiva teórica apoia-se nos estudos de Vigotski (2000), 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 do sujeito com o mundo exterior.

Para Vigotski (2004), o ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas. Esse tipo de atividade é considerada “superior” na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares. Um conceito central para a compreensão das concepções vigotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. Mediação, em termos genéticos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. A relação deixa, então, de ser direta

e passa a ser mediada por esse elemento. O processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua ‘individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança, aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 290).

A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Vigotski (2004) distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

A mediação por instrumentos e signos são de natureza diversa, “os signos orientam a transformação da atividade interna e os instrumentos orientam a transformação da atividade externa do homem” (BERNARDES, 2010, p. 309). O domínio do comportamento e da natureza promove mudanças no funcionamento cognitivo, o primeiro ocasionando o desenvolvimento das funções superiores e o segundo, a relação do homem com o seu ambiente: é um movimento dialético, entre o homem e seu produto, o homem muda a natureza e essa mudança altera a sua própria natureza.

A importância dos instrumentos na atividade humana, para Vigotski (2004), tem clara ligação com sua filiação teórica aos postulados marxistas. O autor busca compreender as características do homem através do estudo da origem e desenvolvimento da espécie humana, tomando o desenvolvimento do trabalho e a formação da sociedade humana, com base no trabalho, como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada.

Conforme Martins (2013), o trabalho como atividade intencional regula a relação entre o homem e a natureza por meio do uso e da fabricação de instrumentos, promove as mais decisivas transformações tanto no homem quanto na natureza. Nesse sentido, Vigotski (2004) cria o termo *instrumento psicológico* para designar os signos, reiterando a centralidade do trabalho social sobre o desenvolvimento dos homens em todas as suas dimensões.

No trabalho desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, relações sociais e, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos: “Os instrumentos psicológicos são criações artificiais: estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais:

destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza” (VIGOTSKI, 2004, p. 93).

Leontiev (1978, p. 287) afirma que:

O instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto *social* no qual estão incorporados e fixados as operações de trabalho historicamente elaboradas.

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Ele carrega a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo.

Para Vigotski (2004, p. 96):

O método instrumental distingue dois tipos de relação entre o comportamento e o fenômeno externo: este último, o estímulo, podem em certos casos, desempenhar o papel do objeto para o qual se dirige o ato de comportamento para resolver alguma das tarefas a que o indivíduo se propõe (lembrar, comparar, escolher, valorar, ponderar etc.); em outros casos, pode desempenhar o papel de meio com a ajuda do qual dirigimos e executamos as operações psíquicas necessárias para resolver as tarefas (lembança, comparação, escolha etc.). A natureza psicológica da relação entre o ato de comportamento e o estímulo externo é essencialmente distinta nos dois casos: o estímulo determina, condiciona e organiza o comportamento de forma totalmente diferente e por meio de procedimentos absolutamente singulares. No primeiro caso, o correto seria denominar o estímulo de objeto e, no segundo, de ferramenta psicológica do ato instrumental.

Na sua forma mais elementar o signo é uma marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção. A memória mediada por signos é mais poderosa que a memória não mediada: “Os signos são meios auxiliares para a resolução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou aos instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica *estrutural* que promovem” (MARTINS, 2013, p. 45).

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, é importante considerar que o desenvolvimento psíquico infantil não é um processo meramente quantitativo ou evolutivo, mas constitui-se um processo que se caracteriza por mudanças qualitativas, pela ocorrência de saltos qualitativos que promovem mudanças na forma de a criança se relacionar com o mundo, com a realidade. Segundo essa teoria esse desenvolvimento ocorre porque as ações humanas que permitem aos indivíduos se apropriarem da realidade natural e cultural ocorrem de modo indireto, através da mediação de instrumentos e signos dos quais os adultos são portadores, sobretudo os professores.

O processo de mediação como princípio explicativo da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, torna-se compreensível, quando admitimos a existência de dois níveis de desenvolvimento propostos por Vigotski (2006): o primeiro nível, denominado de zona de desenvolvimento efetivo¹¹, é constituído por funções psicológicas efetivadas, pelas quais a criança é capaz de realizar determinadas tarefas que já sabe e domina sozinha. Esse nível indica o que já está completo em seu desenvolvimento e representa o que ela lida de forma independente, que depende das suas operações mentais.

O segundo nível é constituído pela zona de desenvolvimento potencial¹², que corresponde às funções que estão em vias de amadurecer, possibilitando que a criança consiga resolver tarefas com o auxílio de um adulto ou criança mais experiente, que lhe dê instruções ou assistência durante o processo, atuando como modelo oferecendo dicas e orientações. É nessa zona de desenvolvimento que deverá incidir, portanto, o trabalho do professor com a criança.

Nessas condições, a mediação ocorre no que Vigotski (2006) denominou de zona de desenvolvimento potencial, que representa a distância entre esses dois níveis de desenvolvimento, o efetivo e o potencial, caracterizando o que está próximo de ser alcançado. Conforme o autor, a zona de desenvolvimento potencial “[...] permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKI, 2006, p. 113).

¹¹ Nível de desenvolvimento efetivo: a denominação zona de desenvolvimento efetivo é encontrada em outras obras como zona de desenvolvimento real ou como zona de desenvolvimento atual. Utilizar-se-á na pesquisa o termo efetivo.

¹² Zona de desenvolvimento potencial: a denominação zona de desenvolvimento potencial é encontrada em outras obras como zona de desenvolvimento proximal ou como zona de desenvolvimento iminente. Nesse estudo faz-se opção pelo termo potencial.

O bom ensino, afirma Vigotski (2006), é aquele que guia o desenvolvimento, que o antecede para promovê-lo, que engendra ou incide sobre a zona de desenvolvimento potencial. Por sua vez, o ensino que incide sobre o nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, sobre os conteúdos e técnicas que a criança já sabe, bem como as tentativas de ensinar algo que está além de suas possibilidades de realização, não promoverão o desenvolvimento, resultarão em algo infrutífero.

A aprendizagem, para essa teoria, acontece dentro da zona de desenvolvimento potencial 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. Dessa forma podemos dizer que o processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento efetivo da criança, direcionando para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelos alunos, em busca de novas conquistas.

Toda essa discussão é relevante para a seção em que apresentamos algumas proposições para o trabalho com o desenho na pré-escola, pois ao conhecermos o processo de desenvolvimento do desenho infantil, descobrindo quais são os níveis reais e zonas de desenvolvimento iminente, podemos pensar em intervenções pedagógicas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento da escrita.

Luria (2006) observou em seus experimentos que, dentre os signos, a linguagem escrita tem um importante papel de mediação na internalização das funções mentais superiores. O autor aprofundou seus estudos buscando entender e explicar o processo de apropriação da escrita do ponto de vista histórico-cultural. Luria (2006) procurou “descrever estágios que nós observamos quando uma criança desenvolve sua habilidade para escrever e os fatores que a habilitam a passar de um estágio para outro, superior” (p. 144). Luria (2006) afirma existir uma pré-história da escrita, técnicas primitivas desenvolvidas pela criança antes mesmo dela entrar na escola:

antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta “pré-história individual” a criança já tinha desenvolvido por si mesma um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizados e econômico, culturalmente (p.144).

Através de seus experimentos, Luria (2006, p. 159), constatou que:

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.

Para compreendermos o processo de apropriação da cultura escrita no período pré-escolar é fundamental identificarmos as suas origens nas relações que a criança vai gradativamente estabelecendo com a escrita. Luria (2006, p. 143), relata que “[...] a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”.

Ainda nesse estudo, Luria (2006) destaca que a escrita, assim como outras funções psicológicas, pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente por mediação da utilização de instrumentos e signos que possibilitam, via interação social, a transformação do meio e dos sujeitos. O autor esclarece ainda que existem algumas condições prévias que devem estar presentes nas crianças para ela compreender o uso da escrita e aprender que a língua escrita é um sistema de signos, os quais não têm significado em si, mas uma função instrumental, funcionando como suporte para memória, registro de ideias e conceitos: “[...] 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” (LURIA, 2006, p. 146).

Em seu experimento principal, Luria (2006) ditava frases às crianças de três a cinco anos, instigando-as a adotar um meio para recordar as frases, valendo-se de signos auxiliares da memória. Ele constatou a existência de diferentes maneiras pelas quais elas utilizavam marcas gráficas e, com base nessas formas típicas e distintas, o autor sintetizou os seguintes estágios: pré-instrumental; escrita gráfica não diferenciada; escrita gráfica diferenciada e escrita pictográfica, considerando-os representativos da pré-história da escrita e precedentes ao estágio da escrita simbólica:

Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança. Podemos chamar esta fase de pré-escrita ou, de forma mais ampla, de fase pré-instrumental (LURIA, 2006, p. 154).

Luria (2006), caracteriza a fase pré-instrumental ou estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos o primeiro estágio da pré-história da escrita. Nessa fase as crianças não percebem a escrita como instrumento ou meio, a criança “escreve” imitando o adulto, mas sem atribuir significado ao que a escrita representa e sem função mnemônica; nessa fase a criança não tem marcas gráficas que lhe possibilitem lembrar algo:

O ato de escrever é, neste caso, extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica: é puramente intuitivo. A criança só está interessada em “escrever como os adultos”; para ela, 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. 149).

Verificou-se que os sujeitos pesquisados que não compreendem o mecanismo da escrita apenas imitam o gesto do adulto. A criança não usa o signo como auxiliar mnemônico, mas grafa algo com base numa compreensão externa da escrita. Conforme Luria (2016, p. 150). “[...] a criança toma sua forma externa e acredita ser capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito”. Nesta fase, elas produziam rabiscos em forma de ziguezague sem significado funcional, a escrita não exerce a função de signo que remete a um significado.

A criança na fase pré-instrumental é capaz de grafar, ou seja, fazer marcas no papel e compreender que há uma escrita utilizada pelo adulto: “[...] Atuando na área de desenvolvimento iminente da criança, o professor deve provocá-la a superar a mera imitação, fazendo com que utilize os registros gráficos como meio, ou seja, que a criança lhe auxilie a recordar algo e assuma uma função de operação psicológica” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 47).

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. Luria (2006) percebeu que em si mesmo nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição e relação com os outros rabiscos no papel conferiam-lhe a função auxiliar mnemônica, a criança recorda o conteúdo ditado por meio de uma marca ou sinais topográficos no papel. Esta é a primeira forma de escrita primitiva no sentido próprio da palavra, pois, apesar das marcas indiferenciadas, as determinações em pontos diversos do papel serviam como auxílio da memória e indicam uma funcionalidade.

Embora não possua um conteúdo próprio, a marca indica a presença de um significado. Esse signo é do tipo primário para tomar notas. Esse é um momento importante no desenvolvimento da escrita, pois “[...] é o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita, na criança; nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a

escrita tirará forma” (LURIA, 2016, p. 158). A criança utiliza os rabiscos não para ler, mas para lembrar-se do que lhe foi dito, por isso é uma fase instável como instrumento auxiliar de memória, ela depois de algum tempo pode esquecer o significado do que registrou. A função desse sinal é organizar “[...] o comportamento da criança, mas ainda não possui um conteúdo próprio; e indica a presença de algum significado, mas ainda não determina qual seja esse significado” (LURIA, 2016, p. 158).

Já o segundo passo para a criança recordar as marcas indiferenciadas deve ser:

diferenciar o sinal, forçá-lo a realmente expressar o conteúdo dado, criar os rudimentos da escrita em seu verdadeiro sentido. Somente nesse caso o registro da criança poderá se tornar estável, independentemente da quantidade de elementos registrados, e a memória pode obter um instrumento poderoso capaz de expandir em grande medida seus limites. Enfim, só nessas condições se darão alguns passos no caminho da objetivação da escrita, convertendo-a de marcas subjetivamente vinculadas em signos que têm um sentido objetivo, igual para todos (LURIA, 1987, p. 51, tradução nossa)¹³.

Os experimentos de Luria demonstram que 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).

Há duas maneiras pelas quais pode ocorrer a diferenciação do signo primário na criança. Por um lado, a criança pode tentar representar “o conteúdo dado sem ultrapassar os limites dos rabiscos imitativos, arbitrários, e por outro, pode sofrer a transição de uma forma de escrita que retrata o conteúdo para o registro de uma ideia, isto é, para os pictogramas” (LURIA, 2006, p. 161).

Ambas as formas implicam que a criança substitua o registro primário, indiferenciado, por outro, diferenciado. Essa substituição pressupõe:

Uma pequena invenção, cujo significado psicológico é interessante, pois ele altera a própria função psicológica do signo, traduzindo o signo pela transformação do signo primário, que apenas estabelece ostensivamente a existência de uma coisa, em outro tipo de signo que revela um conteúdo particular (LURIA, 2006, p. 161).

¹³ No original: “diferenciar esa señal, obliргala a expresar realmente el contenido dado, crear los rudimentos de la escritura em su verdadero sentido. Sólo em este caso el registro del niño podrá convertirse em estable, independiente de la cantidad de elementos registrados, y la memoria podrá obtener un poderoso instrumento, capaz de ampliar em enorme medida sus límites. Finalmente, sólo em tales condiciones se darán pasos por el camino de objetivización de la escritura, convirtiéndola de marcas enlazadas subjetivamente em signos que tienen una significación objetiva, igual para todos”.

Se a criança consegue essa diferenciação do registro, ela traduz o signo-estímulo em signo-símbolo e, assim, dá um salto qualitativo no desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural.

Após algumas repetições do experimento, a criança começa a estabelecer uma relação entre a palavra ou frase que lhe é ditada e o caráter do sinal com que a distingue. Isso é expresso no sentido de que nem todas as palavras são marcadas da mesma maneira. A tendência da criança é anotar palavras ou frases curtas com linhas curtas, enquanto palavras ou frases longas são anotadas com um grande número de rabiscos. A necessidade de fazer diferenciações leva a criança a primárias formas de representação do signo, inventando maneiras de estabelecer vínculos entre sua escrita e o que ela representa. Uma dessas maneiras está ligada a um “reflexo do ritmo da frase” pronunciada com o ritmo das marcas gráficas. Nesta escrita ritmicamente reprodutiva estão em ação alguns mecanismos mais primitivos, e não um expediente organizado e consciente, refletindo o ritmo da frase; a criança ainda não indica graficamente o conceito que lhe foi apresentado. O segundo passo dado no sentido da diferenciação é quando a atividade gráfica passa a refletir não apenas o ritmo externo das palavras apresentadas, mas também seu conteúdo; esperamos o momento em que o signo adquira significado:

O período da escrita com o auxílio de ilustrações se forma definitivamente na criança por volta dos 5-6 anos de idade e se não atinge o seu desenvolvimento completo e claro é porque, sem alcançar o florescimento, passa a ser substituído pela escrita simbólica com letras que a criança aprende na escola e às vezes muito antes de entrar nela.

Se este fator não existisse, deveríamos encontrar um florescimento exuberante da pictografia; e este é realmente o caso em todos os lugares onde a escrita simbólica está ausente ou não está desenvolvida: a pictografia floresce nos povos primitivos [...].

A fase pictográfica no desenvolvimento da escrita é alimentada pela rica experiência do desenho infantil que, por si só, pode não servir como um signo mediador num processo intelectual qualquer. No início, o desenho se desenvolve como um jogo, como um processo independente de representação, e só depois este ato já pronto pode ser utilizado como procedimento, como meio, como forma de registro. Porém, precisamente pela enorme experiência ligada ao exercício direto do desenho, não observamos na criança a fase pictográfica da escrita em sua forma pura; o desenho como meio ainda é, com muita frequência, confundido com o desenho como processo independente, direto (LURIA, 1987, p. 53)¹⁴.

¹⁴ No original: “El período de la escritura con ayuda de ilustraciones se forma definitivamente en el niño hacia los 5-6 años de edad y si no logra su completo y claro desarrollo es sólo porque, sin alcanzar a florecer, comienza a ser sustituido por la escritura simbólica con letras que el niño aprende en la escuela y, a veces, mucho antes de ingresar a ella. Si no existiera este factor deberíamos encontrar un exuberante florecimiento de la pictografía; y realmente así ocurre en todas partes donde la escritura simbólica falta o no está desarrollada: la pictografía florece en los pueblos primitivos [...] La fase pictográfica en el desarrollo de la escritura se alimenta con la riquísima experiencia del dibujo infantil que, por sí mismo, puede no servir de signo mediatizador en un proceso intelectual cualquiera. Al comienzo el dibujo se desarrolla como juego, como proceso independiente de

Alguns fatores primários conduzem a passagem da fase não diferenciada de atividade gráfica para a da atividade gráfica diferenciada, como número e forma. Esses fatores foram identificados quando solicitou-se que as crianças escrevessem conteúdos com quantidade, forma, cor e tamanho; a atividade gráfica passa a expressar pela primeira vez uma relação entre signo e significado, servindo de recurso auxiliar da memória. 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.

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).

Quando nos experimentos solicitavam às crianças que registrassem quantidades e formas, elas representavam o que estava sendo ditado inicialmente por traços diferenciados e depois por meio de desenhos. O uso do desenho como forma de registro é o princípio da fase escrita pictográfica: “[...] O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2016, p. 166).

No início o desenho é uma brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, ele começa a ser utilizado como recurso para a criança se lembrar de algum conteúdo, diferente do desenho como processo espontâneo, que não desempenha a função de relação ou lembrança com signo representativo: “[...] A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual” (LURIA, 2006, p. 174). Uma criança pode desenhar bem, mas não ser capaz de relacionar o seu desenho como um expediente auxiliar. Isso distingue a escrita pictográfica do desenho: a compreensão da imagem como símbolo ou signo.

representación y sólo después este acto ya listo puede ser utilizado como procedimiento, como medio, como vía para el registro. Sin embargo, precisamente a causa de la enorme experiencia ligada con la ejercitación directa del dibujo, nosotros no observamos en el niño la fase pictográfica de la escritura en su forma pura; el dibujo como medio se confunde todavía, con mucha frecuencia, con el dibujo como proceso independiente, directo”.

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).

Duas tendências possíveis são características da escrita pictográfica da criança que está em um estágio bastante elevado de desenvolvimento: o objeto que ela registra é substituído por uma de suas partes ou por seu esquema. Ambas as tendências indicam a superação da tendência primária em representar o objeto de forma completa, em todos os seus detalhes. 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.

Quando a criança escolhe desenhar a parte ao invés do todo, inicia-se 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.

Tendo em vista que nosso objetivo busca identificar a relação entre o desenho e o seu desenvolvimento para a escrita simbólica, a nossa escolha é pensar o desenho como um recurso fundamental para esse desenvolvimento, desempenhando uma função instrumental.

Luria (2006) nos chama atenção para o desenho dirigido, nesse caso as ações do professor devem dirigir-se para que o desenho se torne o símbolo do signo. Nossas proposições seriam que, à medida que o professor for inserindo elementos abstratos no conteúdo do desenho, solicite-se ao aluno que desenhe substantivos ou adjetivos abstratos, favorecendo a transição da escrita não diferenciada para uma escrita diferenciada e expressiva.

As pesquisas de Luria (2006) confirmam que os estágios percorridos pela criança, desde os rabiscos não diferenciados até a escrita simbólica, seguem um longo caminho, porque seu desenvolvimento não é linear, mas é gradual, dialético e a transição para outra técnica no início pode provocar atrasos. No estágio do desenvolvimento da escrita simbólica, a relação da criança

com os mecanismos da escrita é puramente externa. A criança sabe que pode fazer uso das letras e marcas simbólicas para registrar algum conteúdo, mas não entende ainda como fazê-los. Nesse estágio, quando é solicitada a escrever algo, ela pode registrar letras que conhece sem que tais letras tenham significado com o que lhe foi ditado. A criança ainda não aprendeu a função da escrita e seu registro pode ser comparado com o estágio da escrita não diferenciada. Isso significa que a criança, no início do processo de alfabetização, assimila os códigos linguísticos de maneira puramente externa, sem entender o sentido e o mecanismo do uso das marcas simbólicas. Segundo Luria (2006, p. 188):

não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e mecanismo da escrita, já ela efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita.

Tomamos esses pressupostos teóricos como referência para concebermos o desenho como recurso fundamental para o desenvolvimento da escrita pictográfica. É importante dizer que o trabalho educativo quando toma o desenho como objeto de ensino e aprendizagem, pode fazê-lo com diferentes objetivos, ou seja, há momentos em que o objetivo é o aperfeiçoamento do desenho em si mesmo. Neste caso, destacam-se os aspectos estéticos, a fidelidade com o objeto representado, a ampliação de elementos complementares ao objeto principal representado. Em outros momentos da prática educativa, o desenho será tomado como meio, sendo o domínio da escrita simbólica a finalidade, ou seja, os desenhos propostos pelos educadores às crianças podem ser planejados a partir dos pressupostos indicados por Luria (2006), particularmente a fase da escrita pictográfica quando a criança usa o desenho como recurso mnemônico.

É sob este último objetivo que nos debruçamos ao apresentar a seguir alguns princípios e proposições para o trabalho educativo com o desenho em turmas de crianças de cinco anos, última etapa da pré-escola e da educação infantil. Obviamente que nossas proposições não têm como objetivo esgotar as possibilidades para este trabalho, nem mesmo compreendem todo o trabalho que deve ser feito ao longo do ano ou semestre. Elas são a síntese teórico-prática que produzimos a partir da apropriação e aprofundamento dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e demais formulações a respeito do desenho.

3.1. Proposições teórico-práticas para o trabalho educativo na pré-escola com o desenho em turmas de crianças com cinco anos

Como nos informa Luria (2006), a criança tem muita dificuldade de abandonar o desenho como jogo, como forma de representação dos objetos, passando a usá-lo como um dispositivo funcional equivalente à escrita. Nesse sentido, sugerimos algumas tarefas com o desenho que podem contribuir para essa transição, de forma que as crianças passem a usar o recurso gráfico do desenho para representar o conteúdo, caracterizando-se como um salto para a escrita simbólica, pois elas começam a entender que nem tudo o que a gente grava corresponde ao objeto em si, mas corresponde àquilo que o objeto representa. Assim, o desenho realizado pela criança perde o status de signo de primeira ordem, convertendo-se em equivalente ao signo de segunda ordem, que é a escrita.

Nosso estudo busca identificar a relação entre o desenho e a escrita. A nossa escolha é por pensar no desenho como instrumento para a conquista da escrita simbólica, sem desconsiderar que o desenho é uma forma de simbolismo da máxima relevância em si mesmo. Nosso objetivo com as proposições a seguir é gerar a oportunidade, através das diretrizes dadas para os desenhos das crianças, das mesmas passarem do nível da escrita pictográfica para a escrita simbólica. Isso corresponde a pensar situações de aprendizagem que incidam sobre a área de desenvolvimento iminente, propondo ações com um grau de dificuldade maior do aquele que antes era solicitado, pois aquilo que antes era um obstáculo, com ajuda e colaboração do professor, será incorporado ao desenvolvimento, se tornando desenvolvimento efetivo. Assim, as ações do professor devem dirigir-se para que o desenho se torne o símbolo do signo.

Logo, as sugestões a seguir não tem como objetivo o aperfeiçoamento do desenho como representação direta dos atributos e características dos objetos em seus aspectos estruturais ou estéticos, e sim a criação de circunstâncias em que, mais do que desenhar, as crianças tenham a oportunidade de gravar outros signos tais como letras, números, sinais distintivos, entre outros.

Nesse sentido, Luria (2006) nos lembra que algo muito interessante pode ser observado quando a criança é desafiada a escrever algo que seja complexo de ser representado e que ela conhece somente conceitualmente. Essa e outras circunstâncias tendem a fazer a criança lançar mão de um desenho A para representar B, usando um pictograma (por exemplo, um animal deitado para representar a expressão “sonolento”) ou ainda, usa letras aleatórias que ela já saiba grafar. Como o autor nos afirma, em ambos os casos temos aí os primórdios da escrita simbólica. Entretanto, Luria (2006) também nos alerta que há crianças que frequentam a escola

desde pequenas e entram em constante contato com a escrita. Ainda assim, acreditamos que o trabalho educativo da pré-escola pode criar as bases para que a criança entenda que o desenho pode ser um expediente funcional da escrita simbólica.

Segundo Luria (2006), o pictograma é profundamente influenciado pelo desenho, o fato da criança ter tido um grande desenvolvimento do desenho vai ser determinante para o desenvolvimento dessa fase. Quanto mais ela souber desenhar, quanto mais tiver tido uma experiência enriquecedora com o desenho, mais a etapa do pictograma se desenvolverá. Mediante essas considerações teóricas elaboramos proposições teórico-práticas de tarefas escolares com o desenho que passamos a descrever.

É importante esclarecer que a ordem apresentada não é uma sequência, visto que o educador deve ter autonomia para avaliar o melhor momento para sua proposição, considerando para tanto seus objetivos, bem como os domínios psíquicos dos alunos necessários à execução das tarefas. Esses mesmos critérios devem valer para a escolha do período do ano letivo em que tais tarefas serão propostas, podendo ser dosadas e realizadas ao longo de todo o período conforme critério dos educadores. Pensamos também que, embora tenhamos sempre nos concentrado no desenho a ser desenvolvido em crianças da última etapa da pré-escola, isso não significa que aquelas que têm entre quatro e cinco anos e estão na penúltima etapa da Educação Infantil não possam se beneficiar dessas proposições, pois as mesmas também têm o jogo como atividade guia e o desenho como atividade produtiva e acessória do desenvolvimento (MUKHINA, 1996).

Proposição 1: Trata-se de tarefas de desenho em que as crianças são solicitadas a desenhar algum animal, objeto ou fenômeno como sujeito de uma frase que se faz acompanhado de um adjetivo ou substantivo abstratos, tais como: “A tartaruga é preguiçosa”; “O carro é veloz”; “O gato está sonolento”. Ao propor aos alunos que desenhem os adjetivos “preguiçosa”, “sonolento” e “veloz” são abstratos, não possuem uma forma física que possa ser representada do mesmo jeito que podem os substantivos “tartaruga”, “carro” e “gato”, criando-se a necessidade, mas também a possibilidade, de usar um determinado desenho para representar os adjetivos, que neste caso seria o uso de letras que elas já dominam, particularmente as letras de seu nome próprio.

Nesta atividade, as ações pedagógicas devem incidir na zona de desenvolvimento iminente, que é quando propomos aos alunos que desenhem os adjetivos abstratos “preguiçosa”, “sonolento” e “veloz”, elaborando um caminho de transição que ajudará a criança a perceber que ela terá que operar com determinados signos que não estão presentes no desenho. Ao solicitar que desenhem os substantivos concretos “tartaruga”, “carro” e “gato, estamos atuando

na área de desenvolvimento efetiva, pois a criança já compreendeu por meio de suas relações sociais a existência de um símbolo para representá-lo, fazendo uso do mesmo dispositivo que é o desenho.

Vigotski (2009) destaca que a criação de uma criança não é algo espontâneo, linear ou natural, é sobre as relações sociais que se vai constituindo o indivíduo. O autor afirma: “[...] Ela desenha o que sabe sobre a coisa, o que lhe parece mais essencial na coisa, e não aquilo que vê ou que imagina sobre a coisa” (VIGOTSKI, 2009, p. 107).

Por se afirmar que o desenho é uma atividade especificamente humana, é preciso compreender que a criança necessita de outra pessoa para estimular o processo do desenvolvimento, ampliando suas experiências e sua imaginação e promovendo ações que mantenham seu interesse pela atividade criadora.

Ressaltamos a importância de se ter trabalhado bem o desenho em si mesmo, como expressão simbólica da realidade em etapas anteriores, pois quando a criança faz um desenho para representar a expressão abstrata, este desenho (pictograma) será mais aperfeiçoado se o desenho tiver se desenvolvido bem.

Proposição 2: Tarefas de desenho em que as crianças tenham que representar as atividades laborais do trabalho dos adultos. Esses desenhos devem ser precedidos de brincadeiras de papéis sociais que tenham essas atividades como enredo, que os instrumentos e artefatos próprios da profissão estejam disponíveis, pois no jogo as crianças vivenciam a essência da atividade humana que é a ideação como fator diretivo das ações e operações que se sucedem. Ainda que não possamos afirmar tratar-se de uma atividade que as crianças realizam em completa fidelidade aos traços da atividade do adulto, não há dúvidas quanto à necessidade que se impõe de refletir sobre os meios e fins das ações e isso implica em planejamento, resultando numa elaboração simbólica pelas crianças. Sugerimos que os desenhos solicitados sejam: a ponte projetada pelo engenheiro para ser posteriormente construída; o molde de roupa usado pela costureira, a figura de uma mesa a ser produzida pelo marceneiro, entre outras.

Ao propor esse conjunto de desenhos estaremos atuando na zona de desenvolvimento iminente no momento que vamos introduzindo elementos que não são desenhos, como formas, tamanhos, letras, números. Por exemplo: ao propor que desenhem a régua que o engenheiro usará para medir ou uma trena, o próprio desenho exigirá da criança introdução de marcadores que não sejam o próprio desenho, como medida, números, etc.

Luria (2006) nos diz que antes que a criança possa escrever, ela tem que entender que a realidade é feita de objetos-coisas, objetos que têm um fim em si mesmo, que ela usa, tem interesse em conhecer e manipular, como a boneca e o carrinho (objetos usados para brincar);

e objetos-instrumentos, objetos que servem para outra finalidade, que são ferramentas, como: a régua, a calculadora e demais instrumentos usados pelo engenheiro; a tesoura, a máquina e a fita métrica usadas pela costureira para tomar as medidas e produzir moldes; a trena e a serra usada pelo marceneiro, etc., objetos que são meios, usados para outro fim. O autor nos lembra que pedir às crianças para desenhar esses objetos-instrumentos é fundamental para o desenvolvimento do pictograma.

Em nossa sugestão, ao pedir à criança para desenhar o projeto de uma ponte, por exemplo, abre-se a possibilidade/necessidade, sob condições adequadas de ensino, de registro de outros signos, como os que indicam medidas, espessuras, formas, cálculos. Tais desenhos correspondem aos projetos, moldes, modelos e, portanto, a ideação de uma sequência de ações e operações, constituindo-se em experiências que concorrem para o desenvolvimento do pensamento abstrato, fazem o que é próprio da atividade de trabalho, ou seja, idealizar uma atividade, uma ação antes de executá-la. Como estamos falando de instrumentos que têm marcadores, a tendência é que a criança perceba a presença dos signos e que estes signos mais próximos da escrita surjam no desenho.

Nessa tarefa as crianças desenharam algo que ainda não é, um vir a ser, objetos que ainda não existem, exceto idealmente, e essa experiência é similar à escrita, pois não está se desenhando o objeto da realidade, não é o desenho como signo de primeiro grau ou a coisa em si, mas algo que representa o que virá, o que ainda não é, portanto, é a representação de uma ideia, de conceitos, tal como a palavra. Não se trata de desenhar uma ponte que a criança conhece e é solicitada a reproduzir, mas de elaborar como ela seria em todas as suas dimensões. Neste caso, o objetivo é representar não só o produto final, objeto-coisa, mas também elementos dos objetos-instrumentos, isto é, a interposição de conteúdos culturais poderão resultar em saltos qualitativos na forma de representação subsequente, a escrita.

Em alinhamento com os pressupostos de Luria (2006), essas duas proposições têm como objetivo a conversão do desenho como expressão simbólica da realidade concreta em desenho como função instrumental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho como forma de representação privilegiada das crianças que ainda não escrevem, este é um objeto das práticas pedagógicas no Centro de Educação Infantil e de Recreação no qual atuo. Ao desenhar, as crianças representam a realidade, ampliam suas formas de comunicação e, ao mesmo tempo, preparam-se para o domínio da língua escrita. O interesse por esse objeto de estudo surgiu a partir de minhas inquietações sobre as práticas propostas como tarefas escolares de desenho na rede municipal de Educação Infantil de Araraquara, na qual atuo como professora. Nós, professores, não compreendíamos o trabalho com o desenho enquanto linguagem, tínhamos pouco conhecimento dessa forma de representação, sua evolução em estágios e esse desconhecimento gera uma desarticulação teórico-prática, resultando em práticas pedagógicas que não favorecem o desenvolvimento do desenho como forma de expressão simbólica. Em nossas práticas pedagógicas, as tarefas escolares de desenho nas turmas pré-escolares não são vistas como conteúdo de ensino, e sim como ações livres da criança, nas quais prevalecem propostas de pintura de desenhos prontos, muitos deles referentes a temas de datas comemorativas, figuras pontilhadas para passar o lápis e completar o desenho. Por sua vez, essas mesmas práticas ocupam-se do ensino de conteúdos de alfabetização, como letras e palavras, sobretudo a partir de tarefas escolares de prontidão, tais como pontilhados de letras, escrita espontânea de palavras, discriminação dos sons das sílabas, uso do caderno pautado quase sempre para cópias de pequenos textos ou registro de palavras.

Essas práticas com os desenhos e a escrita reforçam estereótipos estéticos, limitando o processo de elaboração e expressão da realidade física e social pelas crianças e, conseqüentemente, o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora. Sendo assim, não se desenvolvem adequadamente nem o desenho e nem se materializam as contribuições que a pré-escola pode oferecer ao processo de alfabetização:

Se a alfabetização fosse compreendida como um processo que ocorre desde que nascemos e nas relações sociais, com a aquisição da linguagem oral, gestual e do desenho, a alfabetização não seria um problema. A questão é que, o jogo de papéis, o movimento e o desenho estão sendo substituídos por práticas mecânicas, desprovidas de sentido e fundamentadas em treinos motores; cópias, com ênfase no código escrito (TSUHAKO, p. 160, 2016).

O papel do professor e suas dificuldades nesse processo implicaram na necessidade de aprofundarmos nossos estudos sobre o desenho como linguagem, a fim de refletir em quais circunstâncias educativas intencionais os desenhos podem materializar aspectos que indicam a transição da simbologia própria do desenho para a simbologia da escrita.

Nossas reflexões estão fundadas na perspectiva teórica dos autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende o ser humano como um ser histórico e cultural constituído por meio de sua atividade no mundo, apropriando-se assim das qualidades humanas históricas, socialmente construídas por meio de relações estabelecidas com os demais membros da espécie humana. De acordo com a teoria histórico-cultural, a escola e os educadores desempenham papel fundamental na formação da criança, uma vez que as diversas formas de linguagens não se desenvolvem naturalmente ou de forma espontânea. É fundamental que todos os conteúdos aos quais a criança tenha acesso sejam pensados, planejados e sistematizados, objetivando a apropriação de conhecimentos, a compreensão e a formação de sentidos, a capacidade de operar com os códigos, signos e técnicas das diferentes formas de linguagens e, em particular, do desenho.

Para ambas as teorias, as formas de representação, entre elas o desenho e a escrita, são processos que devem ser desenvolvidos e aprimorados na Educação Infantil, assegurando às crianças o domínio de toda a cultura. Para a teoria histórico-cultural, o elemento essencial para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a relação entre a criança e a sociedade, na qual as condições históricas concretas, condições de vida e educação determinarão o percurso do desenvolvimento. Nessa linha de pensamento, podemos constatar que, só será possível o desenvolvimento humano nas diversas áreas do conhecimento, se a criança for inserida num meio social que lhe ofereça condições favoráveis de aprendizagem, levando em consideração as especificidades de cada período do desenvolvimento infantil. É preciso ressaltar o papel do educador nesse processo, em que se destaca como muito importante o conhecimento a respeito desta questão para planejar suas ações, proporcionar conteúdos e elementos da realidade, visando à ampliação das experiências nas crianças e à apropriação do conhecimento. Para tanto, é fundamental que o professor tenha conhecimento do desenvolvimento infantil e também do desenvolvimento do desenho para compreender como a criança aprende e avança nessa linguagem.

Contrária às concepções espontaneístas do desenvolvimento infantil, para as quais o desenho deve ser livre e a criança aprenderá a desenhar por si só, sem intervenções do adulto, a perspectiva histórico-cultural nos oferece subsídios teóricos para a superação de tais concepções a partir da defesa do ensino sistematizado do desenho e da importância das ações planejadas pelo adulto para promover o desenvolvimento da criança em suas mais diversas necessidades formativas, particularmente o progresso do desenho como linguagem. Nossa revisão dos pressupostos teóricos abordados nessa pesquisa demonstraram a existência de uma relação de influência do desenho sobre o desenvolvimento da escrita, à medida em que as

crianças começam a fazer uso de signos distintos ao desenhar. Partimos do princípio de que a escrita compõe um sistema de representação que não é único, é precedido por outras formas de representação e entre essas formas está o desenho.

Para nossa perspectiva de estudo, o desenho se apresenta como atividade acessória da atividade principal das brincadeiras de papéis sociais. Muitas tarefas escolares dão destaque à atividade principal, mas poucas enfatizam as atividades acessórias, que também são fundamentais ao desenvolvimento da criança em cada etapa específica e no processo geral. A atividade central se faz acompanhar das acessórias e a tentativa de olhar para as mesmas de modo separado fornecerá um quadro incompleto sobre a atividade da criança. O desenho, a modelagem, a construção, a pintura, a colagem, essas tarefas reproduzidas diariamente no trabalho educativo com as turmas pré-escolares são atividades acessórias do ponto de vista do nosso aporte teórico, mas ao observarmos o modo como elas são trabalhadas, evidencia-se o desconhecimento das mesmas como atividades que produzem as neoformações no desenvolvimento infantil, não são entendidas como atividades produtivas cujo propósito é criar um produto que remete a uma ação simbólica (Mukhina, 1996). Não há, entre os professores pré-escolares, uma compreensão de que essas tarefas escolares partilham das características que são próprias das atividades centrais do desenvolvimento infantil.

Em nossas análises foi possível averiguar que, para que o desenho seja tratado como uma atividade produtiva, o professor tem que fazer com que a criança pense sobre como ela vai desenhar, pense quais elementos usará, ou seja, a criança necessita fazer um exercício de planejamento antes de executar: “[...] 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). Nossos esforços investigativos mostraram que o desenho como atividade produtiva implica numa outra forma de trabalhá-lo com a criança pré-escolar, deixando de ser uma prática mecânica e, como atividade produtiva ele contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas, cujo funcionamento superior depende do amplo domínio dos conhecimentos historicamente produzidos.

Para Luria (2006), algumas orientações quando dadas ao desenho infantil criam a gênese da representação simbólica, no sentido que a criança começa a agregar ao desenho signos que o diferenciam. Na representação simbólica, o objeto concreto será substituído por outro simbólico, será um signo representativo do objeto. As representações simbólicas acontecem em muitas situações que incluem registros de desenhos pelas crianças até o momento em que se torna impossível o registro por imagens de um significado de maior complexidade. Diante dessa

dificuldade, as crianças buscam outras maneiras de recordar conteúdos, realizando marcas gráficas para ajudar a lembrar e estas marcas preparam a futura escrita simbólica.

Nesse sentido, com a proposição de ações pedagógicas ancoradas nos estudos teóricos sobre o desenvolvimento psicológico da criança, buscamos contribuir para que o ensino do desenho adquira a devida importância na promoção do desenvolvimento das capacidades superiores dos alunos e sua relação com a escrita.

Com isso, ressaltamos que a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só será possível por meio do ensino planejado, intencional e significativo se o professor tiver um compromisso político e ético com a educação das crianças que educa. Uma via para a conquista desse preparo seria a inserção dos professores num processo de formação continuada, de modo que favoreça a apropriação de conhecimentos que lhe façam sentido, motivando-os a realizar as mudanças necessárias em suas práticas educativas.

O presente estudo não esgota a discussão sobre o tema. Nossa intenção é abrir possibilidades para a compreensão dos assuntos aqui abordados e suas implicações pedagógicas, proporcionando a professores de Educação Infantil e pesquisadores indícios para reflexões e ressignificação das ações educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Eliza Maria. **Educar para o desenvolvimento: críticas a esse modelo em consolidação na educação infantil**. 2008. 199f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101585/barbosa_em_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 jul. 2021.

BARBOSA, Eliza Maria; PIMENTA, Júlia Inês Pinheiro Bolota. **Luz e sombra no percurso curricular da educação infantil no município de Araraquara**. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 146-153, mai./ago., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.40195/32703>. Acesso em: 3 set. 2020.

BERNARDES, Maria Elisa Mattosinho. **O método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano**. Psicologia Política, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 297-313, jul.-dez., 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a09.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

DUARTE, Newton. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos: Contribuição à Teoria Histórico-Crítica do Currículo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo?** In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Editora Autores Associados, 2008. p. 203-221.

EIDT, Nádia Mara; MARTINS, Lígia Márcia. **Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a02.pdf>. Acesso em: 3 set. 2020.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, Daniil B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Orgs.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Tradução de Marta Shuare. URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cadernos Cedes, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>. Acesso em: 3 set. 2020.

FONTE, Sandra Soares Della. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). - **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011- Vários autores

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. **A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho**. 2011. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91212/gobbo_grr_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 3 set. 2020.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucineia Maria; PASQUALINI, Juliana Campregher. **Distanciamento das conquistas históricas da educação infantil: reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento**. Revista Humanidades e inovação v.8, n. 34 (2021): Infância, Artes e Patrimônios Educativos III, p. 108-116. Disponível em: [v. 8 n. 34 \(2021\): Infância, Artes e Patrimônios Educativos III](#)

LURIA, A. Materiales sobre la genesis de la escritura en el niño. *In*: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Tradução de Marta Shuare. URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 43-70.

MARTINS, Lígia Márcia. **O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2015.

MARX, Karl. **O Capital: Livro 1**. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2011.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: Contribuições de Vigotski. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. rev. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Betty Antunes. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela.(orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. rev. Araraquara: Junqueira&Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil.** Teoria da Prática da Educação, v. 17, n. 3, p. 93-106, setembro/dezembro, 2014. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28211/pdf_72. Acesso em: 3 set. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.** 2006. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90339/pasqualini_jc_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 3 set. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Os fundamentos da periodização do desenvolvimento em Vigotski: a perspectiva histórica-dialética em psicologia. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd* (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Pôster 20, 2006, Caxambu. *Anais [...]* Caxambu, 2006. p. 1-5. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT20-2043--Int.pdf>. Acesso em 3 set. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves (Orgs). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento do psiquismo: do nascimento à velhice.* Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-89.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação.** 2.ed. rev. ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil.** Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-24, set./dez, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51697/27390>. Acesso em: 3 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Orgs.). A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.* Campinas: Editora Autores, 2020. p. 7-30.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 4.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1994.

SILVA, Janaina Cassiano. **Práticas Educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural.** 2008. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade

Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90335/silva_jc_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 jul. 2021.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. O desenho como expressão da criança. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professores e professoras**. Curitiba: CRV, 2017. p. 173-188.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal**. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual paulista, Marília, 2016. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137988/tsuhako_yn_me_mar.pdf?sequence=3. Acesso em: 3 set. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/** Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2006. (Coleção Educação Crítica).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas IV**. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.