

O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO E SUA RELAÇÃO COM A GÊNESE DA ESCRITA NA IDADE PRÉ-ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

THE DEVELOPMENT OF DRAWING AND ITS RELATIONSHIP WITH THE GENESIS OF WRITING IN PRESCHOOL AGE: CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

Simone Cristiane Bocchi¹
Eliza Maria Barbosa²

RESUMO: Este artigo apresenta as discussões resultantes de pesquisa de mestrado que teve como objeto o desenho como atividade produtiva e acessória da idade pré-escolar, precursora da escrita, forma mais aperfeiçoada do sistema de representações. Este estudo surge das observações e reflexões sobre as tarefas escolares de desenho desenvolvidas em turmas pré-escolares nas quais os professores geralmente tratavam os desenhos como tarefas não promotoras de aprendizagem, resultando em desenhos infantis estereotipados com pouca ou nenhuma inserção no desenvolvimento da imaginação, da atividade criativa e no processo de apropriação da escrita pelas crianças. Buscando apresentar essa discussão, este artigo está organizado em três partes: inicialmente discute-se à luz dos postulados do Materialismo Histórico e da Psicologia Histórico-Cultural os conceitos de atividades principal, acessória e produtiva do desenvolvimento, articulando ao desenho. Em seguida, aborda-se, na perspectiva vigotskiana, 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 e, por fim, apresentamos 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; Atividade principal; Psicologia histórico-cultural; Educação pré-escolar; Práticas educativas.

ABSTRACT: This paper presents the discussions resulting from our master's research that focused on drawing as a productive and accessory activity of preschool age, a precursor to writing, the most perfected form of the system of representations. This study departs from observations and reflections on school drawing tasks developed in preschool classes, in which teachers generally treated drawing as a task that did not promote learning. Such action results in stereotypical child drawings with little or no insertion in the development of imagination, creative activity and in the process of appropriation of writing by children. Seeking to present this discussion, the present paper is organized into three parts. Initially, it discusses in the light of the postulates of Historical Materialism and Historical-Cultural Psychology the concepts of main, accessory and productive activities of development, approaching them in connection with drawing. Then, from a Vigotskian perspective, we approach the process of elaboration of symbolism in childhood, highlighting gesture, drawing and playing social roles as fundamental elements for the development of written language. Finally, we present propositions for educational work, trying to reflect on which intentional educational circumstances drawings can materialize aspects that indicate the transition from the symbology of drawing to the symbology of writing.

¹Simone Cristiane Bocchi, Mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, monibocchi@hotmail.com

²Eliza Maria Barbosa, Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, eliza@fclar.unesp.br

Keywords: Drawing; Main activity; Historical-Cultural Psychology, Preschool education; Educational practices.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, por meio dos nossos esforços investigativos, mostra que o desenho como atividade produtiva exige outra forma de trabalhá-lo com a criança pré-escolar, superando as práticas mecânicas e assumindo a condição de atividade produtiva, o que contribui assim para o desenvolvimento das funções psíquicas, cujo funcionamento superior depende do amplo domínio dos conhecimentos historicamente produzidos.

As tarefas escolares de desenho empregadas como 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).

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 nossas crianças se apropriem no ensino fundamental da escrita na sua forma mais complexa de funcionalidade.

Nesse sentido, orientados pela crítica de Vigotski (1995), nossa experiência como professora pré-escolar e observação informal de outras práticas educativas revelaram-nos uma ênfase nas tarefas de escrita e um conseqüente distanciamento de tarefas escolares pelas quais a criança poderia se expressar: a fala, o desenho, a pintura, as brincadeiras de papéis sociais, que 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.

Constatamos que há, nas rotinas da Educação Infantil, pouco tempo reservado para o trabalho com o desenho. Isso ocorre, segundo a hipótese que investigamos, porque os professores em geral não o compreendem como linguagem, desconhecem sua evolução e



estágios e isso se reflete numa desarticulação teórico-prática que limita as ações docentes e não favorece o desenvolvimento do desenho como forma de expressão simbólica.

O anseio em garantir que as crianças aprendam a ler e a escrever o mais cedo possível é um equívoco das práticas educativas pré-escolares. Tendemos a repetir modelos do passado que levam-nos a acreditar que quanto mais cedo uma criança aprender a ler e escrever, mais sucesso ela terá na escola e na vida e, conseqüentemente, preenchemos o tempo que a criança passa na escola de Educação Infantil com atividades de escrita, cujo teor é a cópia de letras, sílabas e palavras.

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 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 mister 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 desenvolver-se e aprimorar-se 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, constatamos que só é 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, no qual se destaca por planejar suas ações, proporcionar conteúdos e elementos da realidade, visando à ampliação das experiências das crianças e à apropriação do conhecimento. Logo, é indispensável que o professor tenha conhecimento do desenvolvimento infantil e também do desenvolvimento do desenho para compreender como a criança aprende e avança nessa linguagem.

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 assim até os dias atuais.

Nossa pesquisa se sustentou no pressuposto teórico de que o aperfeiçoamento e

desenvolvimento das atividades nas crianças resultam da sua apropriação de novos conteúdos (ideias e conceitos) e formas (recursos utilizados para materializar os conteúdos culturais aprendidos). 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.

Como resultado do nosso trabalho investigativo, produzimos diretrizes e princípios teórico-práticos fundamentados nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural que nos permitissem 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. Apresentamos diretrizes e proposições teórico-práticas válidas para o desenvolvimento do desenho como atividade produtiva na idade pré-escolar, indicando quais conteúdos e formas utilizados 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.

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-Cultural³. Tal teoria fundamenta o desenvolvimento dos processos psíquicos humanos mediante relações concretas que se materializam na realidade sociocultural.

O DESENHO COMO ATIVIDADE ACESSÓRIA E PRODUTIVA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

Segundo Vigotski (1996), em cada momento da vida há 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 principal⁴ da criança é a brincadeiras de papéis sociais⁵ cujo foco está nas relações sociais. Para Leontiev (2006, 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

³ O conjunto dos trabalhos referentes à Psicologia Histórico-Cultural tem sido também denominado de “Psicologia Sócio-Histórica”, “Enfoque Histórico-Cultural”, “Teoria Histórico-Cultural” ou “Teoria da Atividade”. Adotamos aqui a denominação “Psicologia Histórico-Cultural”.

⁴ 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.

⁵ Encontramos na literatura diferentes termos para se referir à atividade de brincadeiras e jogos: “atividade de jogo”, “brincadeiras de faz-contas”, “brincadeiras de papéis sociais”, “brincadeiras de jogos de papéis”. Nesta pesquisa utilizaremos o termo “brincadeiras de papéis sociais”.

mais amplo dos adultos”.

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, ele 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, as crianças imitam ações, movimentos e gestos dos adultos ou de crianças mais velhas. Nesse período a criança também imita, por meio do desenho, 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 eles 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 ele 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 o salto abstrativo, no sentido da criança entender que há uma forma mais evoluída da representação da realidade que se faz por meio da escrita.

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 execução 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.

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 a 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, isto é, a reestruturação do psiquismo. O critério fundamental para compreender o desenvolvimento é justamente essas novas formações, essas mudanças na personalidade.

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, é definido pelo surgimento de novas formações psicológicas

no desenvolvimento psíquico e pela personalidade da criança.

Os estudos de Elkonin (1998) nos permitem 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, neste estudo, a tarefa escolar de desenho infantil como atividade acessória do desenvolvimento em crianças pré-escolares cuja atividade principal são as brincadeiras de papéis sociais.

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 históricas-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”.

Segundo Elkonin (*apud* Facci, 2004), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: a comunicação emocional direta dos bebês com os adultos que 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 sensório-motoras de manipulação. Na relação da criança com a sociedade, num processo de assimilação das tarefas e 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.

Posterior a essa, ainda na primeira infância, a atividade principal passa a ser a objetual-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.

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. 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 usados pelos adultos, as crianças tomam consciência deles e das ações humanas realizadas com eles. Com isso, 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 amizade, 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.

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.

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 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 Vygotski (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, diferente da brincadeira de papéis sociais, na qual o motivo está no próprio processo. O propósito das atividades produtivas, como o próprio nome indica, é ter um produto. O trabalho pedagógico deve, portanto, propor atividades que demandem planejamento e que seus resultados estejam cada vez mais próximos de seus projetos.

De acordo com Mukhina (1996), 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, recortes. Ainda de acordo com a autora, 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, forjam o caráter de atividade produtiva que permeia as relações de trabalho humano. As tarefas de desenho, construção, modelagem, pintura, entre outras, desempenham papéis relevantes no processo de humanização. Além disso, é nos jogos, nas tarefas de desenhos e na execução de outras tarefas que as crianças aprendem a planejar suas ações, exigência de toda atividade produtiva.

TRAJETÓRIA DA ELABORAÇÃO DO PROCESSO DO SIMBOLISMO NA CRIANÇA

Vigotski (2000) enfatiza 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. O 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 “semente” da escrita futura da criança. 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.

De acordo com 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 nossa⁶). 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 nossa⁷). 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.

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

⁶ No original: “Una bola de trazo o un trozo de madera se convierte en un bebé durante el juego porque te permite hacer los mismos gestos que representan la crianza y el cuidado de los niños pequeños”.

⁷ No original: “Toda actividad representacional simbólica está llena de estos gestos indicativos”.



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 (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.

Contraditoriamente a esses pressupostos acima, os professores pré-escolares, 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.

Contudo, aqueles mesmos pressupostos da teoria Histórico-Cultural anunciados acima contribuem para compreendermos o desenvolvimento do desenho e a partir dessa compreensão, propomos, por meio de práticas conscientes e planejadas, tarefas escolares de desenho como fator de aperfeiçoamento do processo de simbolização e precursor da alfabetização ao mesmo tempo em que incide sobre os processos criativos.

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 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 (2006), 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 foi elaborar, a partir dos elementos teóricos de Luria (2006), 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.

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).

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, o autor 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, que 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).

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 grafa 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.

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 a 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 explana, 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.

Nossa pesquisa buscou identificar a relação entre o desenho e a escrita, pensando o desenho como instrumento para a conquista da escrita simbólica, sem desconsiderá-lo como uma forma de simbolismo da máxima relevância em si mesmo. Nessa direção, pressupomos 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 e então propusemos uma sequência didática⁸ que não pretende ser um modelo, mas fornece elementos teórico-práticos para o avanço das práticas educativas no que se refere ao objetivo de fazer avançar as aprendizagens sobre o simbolismo.

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 optado por pensar o desenvolvimento do desenho 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 de tais proposições, pois as mesmas também têm o jogo como atividade guia e o desenho como atividade produtiva e acessória do desenvolvimento (MUKHINA, 1996).

⁸ A discussão completa está disponível na dissertação: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/f4a358b3-7fd2-4e81-9a1e-c60e940be31e/download>

PROPOSIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS PARA O TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA COM O DESENHO

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 elas 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 grafamos corresponde ao objeto em si, e sim àquilo que o objeto representa. O desenho realizado pela criança perde o status de signo de primeira ordem, convertendo-se em equivalente ao signo de segunda ordem, a escrita.

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”, “veloz” e “sonolento” — adjetivos abstratos que não possuem uma forma física que possa ser representada do mesmo jeito que os substantivos “tartaruga”, “carro” e “gato” —, cria-se a necessidade, mas também a possibilidade, de usar um determinado desenho para representar tais 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, o que ocorre 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, a saber, 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, em 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 ao passo que introduzimos 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: 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 usadas 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, à 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 desenharão 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 poderá 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

Buscamos demonstrar, sob o argumento de que prevalecem nas práticas educativas pré-escolares uma incompreensão a respeito do desenho como uma forma de simbolismo, a necessidade de assegurar às crianças as aprendizagens referentes ao domínio do desenho como atividade acessória do desenvolvimento. Tal necessidade se acentua quando notamos a persistência de práticas que limitam as tarefas escolares de desenho em proposições como: pintura de desenhos prontos, muitos deles referentes às datas comemorativas, gravuras pontilhadas para passar o lápis e completar as partes que faltam ou ainda os desenhos livres. 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).

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. 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.

Ressaltamos que a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só será possível se, por meio do ensino planejado, intencional e significativo, o professor tiver um compromisso político e ético com a educação das crianças. Uma via para a conquista desse compromisso é o investimento na formação continuada dos professores pré-

escolares, assegurando a apropriação de conhecimentos que lhe façam sentido e os motivando a realizar as mudanças necessárias em suas práticas educativas.

O presente artigo não esgota a discussão sobre o tema, visto que nosso objetivo é colaborar para o avanço do debate entre professores e pesquisadores da Educação Infantil sobre o desenho, as formas de simbolismo infantil e suas implicações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

EIDT, N. M.; MARTINS, L. M. 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: 18 nov. 2023.

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

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p.104-124.

FACCI, M. G. D. 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: 18 nov. 2023.

LEONTIEV, A. R. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.59-83. (Coleção Educação Crítica).

LEONTIEV, A. R. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar³. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.119-142. (Coleção Educação Crítica).

LURIA, A. R. O desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.143-189. (Coleção Educação Crítica).

MUKHINA, V. **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, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2.ed. rev. Araraquara: Junqueira&Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010. p.03-26.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento do psiquismo**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p.63-89.

TSUHAKO, Y. N. O desenho como expressão da criança. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professores e professoras. Curitiba: CRV, 2017. p.173-188.

TSUHAKO, Y. N. **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: 18 nov. 2023.

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

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

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.