

UNESPAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

A ATIVIDADE DO DESENHO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

DÉBORA BUSS STEINHEUSER

DÉBORA BUSS STEINHEUSER

PARANAVAI
2021

2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**A ATIVIDADE DO DESENHO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

DÉBORA BUSS STEINHEUSER

**PARANAVAÍ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**A ATIVIDADE DO DESENHO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por DÉBORA BUSS STEINHEUSER, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a: FÁTIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI.

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

S822a Steinheuser, Débora Buss
A atividade do desenho na idade pré-escolar: contribuições da teoria histórico-cultural / Débora Buss Steinheuser.– Paranavaí: Unespar, 2021. xiii, 155 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientador: Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli;
Banca examinadora: Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi, Prof. Dr. Adão Aparecido Molina, Profa. Dra Lucinéia Maria Lazaretti.

Bibliografia

1. Educação. 2. Desenho. 3. Arte. 4. Teoria Histórico-Cultural. 5. Crianças. 6. Idade Pré-Escolar. 7. Funções Psíquicas Superiores. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 372.5

DÉBORA BUSS STEINHEUSER

**A ATIVIDADE DO DESENHO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fátima Aparecida de Souza Francioli (Orientadora) – UNESPAR

Prof.^a Dr.^a Marta Sueli de Faria Sforni – UEM - Maringá

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – UNESPAR

Prof.^a Dr.^a Lucinéia Maria Lazaretti – UNESPAR (suplente)

Data de aprovação:

22/02/2021.

Dedico este trabalho aos meus pais e à minha irmã, que sempre estiveram ao meu lado e me apoiaram.

Às crianças e à professora participantes desta pesquisa.

À professora Fátima e a todas as pessoas, que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização dos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, em primeiro lugar, pois hoje sei que os seus planos são melhores do que os meus e que nada disso seria possível sem a sua luz e proteção.

Aos meus pais, Dilma e Anderson, e à minha irmã Andressa, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e priorizando os meus estudos e não medindo esforços para o meu bem.

À minha orientadora, Professora Fátima, que me acolheu desde a Graduação, me ensinando, orientando e confiando no meu trabalho. Obrigada pela paciência e por todo conhecimento compartilhado comigo nesta caminhada; parte da profissional e pesquisadora que estou me tornando devo à senhora.

Aos meus queridos amigos, que me acompanharam, me incentivaram, me escutaram quando precisei e vibraram comigo a cada etapa cumprida.

Às crianças e à professora que participaram desta pesquisa; certamente vocês contribuíram para que conseguíssemos olhar para além da teoria.

Aos professores que compõem a banca deste trabalho, pelas mediações, pelas correções, pelos direcionamentos, que foram fundamentais e necessários; obrigada a cada um por enriquecerem esta pesquisa.

Aos meus colegas e aos professores do Mestrado, pelas trocas de conhecimentos e pelas amizades construídas.

Ao PPIFOR, pelo comprometimento com o ensino, assim como pela oportunidade de crescimento profissional na área docente.

A todos, registro aqui, meu profundo e sincero agradecimento.

AQUARELA

Toquinho

Numa folha qualquer
Eu desenho um Sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo

Corro o lápis em torno da mão
E me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos
Tenho um guarda-chuva

Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota a voar no céu

Vai voando, contornando
A imensa curva norte-sul
Vou com ela viajando
Havaí, Pequim ou Istambul

Pinto um barco a vela
Branco navegando
É tanto céu e mar
Num beijo azul

Entre as nuvens vem surgindo
Um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar

Basta imaginar e ele está partindo
Serenó e lindo
E se a gente quiser
Ele vai pousar

Numa folha qualquer
Eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos
Bebendo de bem com a vida

De uma América a outra
Eu consigo passar num segundo
Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo

Um menino caminha
E caminhando chega no muro
E ali logo em frente a esperar
Pela gente o futuro está

E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade
Nem tem hora de chegar

Sem pedir licença
Muda nossa vida
E depois convida
A rir ou chorar

Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar

Vamos todos
Numa linda passarela
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá

Numa folha qualquer
Eu desenho um Sol amarelo
Que descolorirá

E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo
Que descolorirá

Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo
Que descolorirá
Que descolorirá.

STEINHEUSER, Débora Buss. **A atividade do desenho na idade pré-escolar: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa teve como foco o estudo do desenho e suas contribuições para o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. Visto que é recorrente encontrar o desenho nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, sendo utilizado apenas como recurso, constituiu-se como objetivo desta pesquisa analisar o desenvolvimento do desenho como linguagem, a fim de compreendê-lo como atividade pedagógica. Com base no aporte da Teoria Histórico-Cultural, esta pesquisa compôs-se, além dos dados coletados na pesquisa de campo, de uma revisão bibliográfica dos estudos de Vigotski, Leontiev, Luria, Mukhina, Elkonin e demais pesquisadores que, de alguma forma, contribuíram para o entendimento da atividade do desenho e da teoria. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola localizada no Noroeste do Paraná, em uma turma de Educação Infantil, com crianças em idade pré-escolar, ocorrida em dois momentos durante o ano de 2019. Na busca de compreender a finalidade do desenho para crianças em idade pré-escolar, ora como conteúdo, ora como recurso, foi preciso, a princípio, entender o que é o desenho nos preceitos da teoria adotada, assim como o que essa atividade pode proporcionar às crianças em relação ao desenvolvimento de Funções Psíquicas Superiores. Fez-se, desse modo, um percurso de compreender os estudos de Vigotski, o qual pontua quatro estágios do desenho: estágio de esquemas, estágio do surgimento do sentimento da forma e da linha, estágio das representações verossímeis e estágio das representações plásticas. Foram selecionados seis desenhos de cada observação realizada, totalizando doze desenhos, sendo eles das mesmas crianças. O intuito foi analisar se houve desenvolvimento dos estágios. Os resultados apontam que, diante dos estudos e dos dados coletados, se pode considerar que o desenho vem sendo trabalhado apenas como recurso, utilizado como pretexto de outros conteúdos ou, ainda, passatempo. Nesse sentido, esta pesquisa possibilitou conhecer o desenho não só como um recurso, mas como uma linguagem, uma atividade produtiva, um conteúdo que está em processo de desenvolvimento e que o ensino precisa estar atento, a fim de desenvolvê-lo e promover, nas crianças, na qualidade de alunos, as condições de humanizarem-se.

Palavras-chave: Desenho. Teoria Histórico-Cultural. Crianças em idade pré-escolar. Funções Psíquicas Superiores.

STEINHEUSER, Débora Buss. **Drawing activity in pre-school age: contributions of the Historical-Cultural Theory.** 2021. 155 p. Thesis (Master's in Teaching: Interdisciplinary Teacher Training) – State University of Paraná – Paranavaí Campus. Mentor: PhD Prof. Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2021.

ABSTRACT

This research focused on the study of drawing and its contributions to the development of children of preschool age. Since it is recurrent to find drawing in the pedagogical practices of Early Childhood Education, being used only as a resource, the objective of this research was to analyze the development of drawing as a language, in order to understand it as a pedagogical activity. Based on the contribution of Historical-Cultural Theory, this research, in addition to the data collected in the field research, consisted of a bibliographic review of the studies conducted by Vygotsky, Leontiev, Luria, Mukhina, Elkonin and other researchers who, in some way, contributed to the understanding of the activity of drawing and the theory. The field research was held in a school located in the Northwest of Paraná, Brazil, in a class of Early Childhood Education, with children of preschool age, which occurred in two moments during 2019. In order to understand the purpose of drawing for preschool children, sometimes as content, sometimes as a resource, it was necessary, at first, to understand what drawing is in the precepts of the adopted theory, as well as what this activity can provide children in relation to the development of Higher Psychological Functions. Thus, a path was taken to understand Vygotsky's studies, which points to four stages of drawing: stage of schemes, stage of the emergence of the feeling of shape and line, stage of credible representations and the stage of plastic representations. Six drawings were selected from each observation, totaling twelve drawings, which were drawn by the same children. The intention was to analyze if there was development of the stages. The results show that, in view of the studies and the data collected, it can be considered that the drawing has been worked only as a resource, used as a pretext for other content or, still, a pastime. In this sense, this research made it possible to know drawing not only as a resource, but as a language, a productive activity, a content that is in the process of development and that teaching needs to be attentive, in order to develop it and promote, in children, as students, the conditions to be humanized.

Keywords: Drawing. Historical-Cultural Theory. Pre-school children. Higher Psychological Functions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho da Criança 1	93
Figura 2 - Desenho da Criança 2	93
Figura 3 - Desenho da Criança 3	95
Figura 4 - Desenho da Criança 4	96
Figura 5 - Desenho da Criança 5	96
Figura 6 - Desenho da Criança 6	97
Figura 7 - Desenho da Criança 1	106
Figura 8 - Desenho da Criança 2	106
Figura 9 - Desenho da Criança 3	108
Figura 10 - Desenho da Criança 4	108
Figura 11 - Desenho da Criança 5	109
Figura 12 - Desenho da Criança 6	109

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEP	Comitê de Ética em pesquisa
FPS	Funções Psíquicas Superiores
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES	17
2.1 A ATIVIDADE DOMINANTE SOB OS FUNDAMENTOS DA TEORIA DA ATIVIDADE	33
2.2 A ATIVIDADE DOMINANTE NA IDADE PRÉ-ESCOLAR: BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS.....	40
2.3 O DESENHO COMO ATIVIDADE PRODUTIVA	49
3 O DESENHO COMO LINGUAGEM- FUNÇÃO PSÍQUICA SUPERIOR	54
4 CARACTERÍSTICAS DOS DESENHOS EM CADA ESTÁGIO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO: ANÁLISES DE VIGOTSKI	74
4.1 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO	78
4.1.1 Campo de pesquisa, encaminhamentos normativos e procedimentos de coleta e análise dos dados coletados	81
4.2 PRIMEIRA OBSERVAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE COM O DESENHO	83
4.2.1 Apresentação dos desenhos coletados na primeira observação	91
4.3 SEGUNDA OBSERVAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE COM O DESENHO	99
4.3.1 Apresentação dos desenhos coletados na segunda observação	105
5 O DESENHO COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA	112
5.1 CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA TRAJETÓRIA DO DESENHO NO BRASIL	112
5.2 O DESENHO COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA - CONTEÚDO OU RECURSO?	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	138
ANEXO	151

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Campus de Paranavaí, referente à linha de estudos sobre Educação, História e Formação de Professores. O aporte teórico para este estudo pautou-se na Teoria Histórico-Cultural, concebida por Lev Semionovitch Vigotski¹ e seus colaboradores, que se debruçaram sobre o processo do desenvolvimento psíquico humano, tendo em vista as relações sociais. Ao traçar novos rumos para a Psicologia, esses estudiosos colocaram-se contrários às correntes psicológicas que entendiam o desenvolvimento humano como algo de natureza apenas biológico.

Assim, passaram a delinear uma perspectiva que considerasse esse aporte biológico, mas com ênfase nas relações sociais e nas mediações de instrumentos e signos como centrais para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (FPS), diferenciando, dessa forma, o desenvolvimento do ser humano e dos animais, uma vez que os animais possuem apenas funções psíquicas elementares.

A Teoria Histórico-Cultural em suas premissas, definições e proposições está impregnada de desafios, sendo um deles quando nos deparamos com a obra de Vigotski (2009) intitulada *Imaginação e criação na infância – ensaio psicológico – livro para professores*. Ao entrar em contato com esse material, em especial o capítulo que trata do desenhar na infância, constatamos, para nossa surpresa, que os desenhos das crianças têm estágio e passam por transições, dependendo da utilização dessa atividade na sua vida escolar. Contudo, o mais surpreendente é o impacto que eles têm para o desenvolvimento humano, quando valorizada como atividade produtiva, linguagem e conteúdo.

Com isso, como trabalhar com o desenho de maneira que ele promova o desenvolvimento intelectual das crianças? Frente a esse questionamento, queremos, por meio desta pesquisa, demonstrar que tal atividade pode contribuir para o seu desenvolvimento. Para isso, propomos como objetivo **analisar o desenvolvimento do desenho na Educação Infantil como linguagem, a fim de compreendê-lo como atividade pedagógica**.

¹ Optamos, neste trabalho, escrever o nome de Vigotski dessa maneira, porém sabemos que, dependendo das traduções, o nome do autor pode ter alterações de letras. No entanto, nas referências, utilizamos a escrita do nome de Vigotski conforme apresentado em cada obra.

Com esse objetivo, pretendemos expor ao leitor o desenho como uma linguagem que pode proporcionar o desenvolvimento de Funções Psíquicas Superiores. Como objetivos específicos propomos:

- ✓ estudar os fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, a fim de compreender o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e demais conceitos interligando-os com o desenho;
- ✓ compreender o desenho como linguagem, com o intuito de identificar quais Funções Psíquicas Superiores podem auxiliar o desenvolvimento.
- ✓ identificar os estágios de desenvolvimento do desenho postulados por Vigotski, considerando-os como parâmetros para a apresentação dos dados coletados na pesquisa de campo;
- ✓ identificar o desenho como conteúdo pertencente a um contexto histórico, no intuito de desvincular-se do sentido de recurso.

A escolha do tema desta dissertação advém de estudos anteriores sobre a temática, porém que se restringia aos estágios do desenho de acordo com os estudos elaborados por Vigotski. Ainda na Graduação em Pedagogia, concluída no ano de 2018, fui apresentada ao tema, porém com o objetivo apenas de analisar desenhos de crianças na Educação Infantil.

Assim, tomando conhecimento que o desenho contempla ricas experiências promotoras de desenvolvimento psíquico nas crianças e como professora da Educação Infantil, conhecedora das práticas desenvolvidas com o desenho, a proposta, nesta pesquisa, foi observar, agora com o olhar de pesquisadora, como essas atividades são mediadas e quais são os objetivos ao trabalhar com o desenho em sala de aula.

Para expormos os resultados desta investigação, o trabalho foi organizado em seis seções. A primeira refere-se a esta introdução, que consiste em uma apresentação dos fundamentos teóricos, o problema, os objetivos, a necessidade, a metodologia que respalda a pesquisa, assim como a apresentação do que contemplará o estudo.

Na segunda seção, intitulada *Teoria Histórico-Cultural e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*, são tecidas as relações teóricas que permeiam a referida teoria, sua constituição em um período conturbado na antiga União Soviética; assim como realçamos o desenvolvimento das FPS, de modo a

pontuarmos a significância dos instrumentos e dos signos como princípio do desenvolvimento.

A fim de entendermos o desenho nos preceitos dessa teoria, buscamos sua compreensão por meio de um delineamento teórico, perpassando pela concepção de atividade dominante sob os fundamentos da Teoria da Atividade, apresentando-a como propulsora do desenvolvimento desde a mais tenra idade até a vida adulta. Delimitamos, neste estudo, a atividade dominante de crianças em idade pré-escolar, as brincadeiras de papéis sociais e suas contribuições para seu desenvolvimento global nesse período, chegando ao desenho como atividade produtiva, atividade secundária da atividade dominante, que coloca a criança refletindo sobre o que busca produzir.

Posteriormente, na terceira seção, *O desenho como linguagem – função psíquica superior* consta a atividade do desenho como uma linguagem, pois com ela é possível a criança expressar-se, comunicar-se. Além de se apresentar como uma função psíquica superior, a de comunicação, o desenho, quando trabalhado pelo professor em sala de aula, considerando sua relevância e o processo de desenhar, pode propiciar o desenvolvimento de outras funções, como a linguagem oral, linguagem escrita, memória, imaginação e percepção. Todas são abordadas de maneira breve e com suas relações com o desenho. Temos consciência que essas funções não se desenvolvem de maneira isolada, que outras também podem ser desenvolvidas com a realização da atividade do desenho, mas as destacamos como principais e possíveis de se observar no ato de desenhar.

Podemos indagar diante disso: Qual a função dos desenhos nas escolas ou nos Centros de Educação Infantil? As crianças reconhecem esse meio de expressão, comunicação ou recordação? O desenho é visto como parte integrante do processo da escrita simbólica?

Na quarta seção, nomeada *Características dos desenhos em cada estágio do desenvolvimento psicológico: análises de Vigotski*, buscamos aprofundar os estágios do desenho, sob as referências dos estudos de Vigotski (2009), na obra *Imaginação e criação na infância*, de forma a apresentarmos as características de cada estágio e evidenciarmos o ensino como propulsor do desenvolvimento do desenho. Feita isso, seguimos com o encaminhamento teórico e metodológico da pesquisa de campo, de forma a ressaltar a relevância deste tipo de estudo. Posteriormente, apresentamos o

campo de pesquisa, o processo normativo para adentrar e coletar dados na instituição de ensino, assim como a organização da coleta e da análise dos dados.

Para apresentarmos os estágios dos desenhos utilizando-se de desenhos reais, escolhemos uma escola em uma cidade do Noroeste do Paraná, a qual oferta desde a Educação Infantil, a partir de 1 ano de idade, ao Ensino Fundamental II. Optamos por realizar a observação no Nível 5 da Educação Infantil com crianças de 5 anos, consideradas como pré-escolares. Essa escolha também se justifica ao buscarmos compreender o significado que o desenho pode ter nessa etapa da educação escolar, uma vez que nos estudos encontramos o desenho como atividade produtiva, que faz parte das atividades secundárias na atividade dominante para crianças em idade pré-escolar.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Paraná sob o número 3.387.457 (Anexo A), autorizada pela instituição escolar e pelos responsáveis das crianças, assim como pela professora regente, participante desse processo. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) foram enviados a todos, totalizando 13 participantes, entre eles 12 crianças e uma professora (ver Apêndices A e B).

As observações só tiveram início após a autorização de todos os responsáveis, sendo realizadas uma no mês de setembro e outra no mês de novembro do ano de 2019. A coleta de dados foi feita por meio de filmagens das aulas e das observações. Dessa forma, foi proposto que a professora organizasse a atividade do desenho e seguisse sua metodologia. Combinamos que os desenhos feitos pelas crianças seriam disponibilizados para a pesquisadora de maneira que pudéssemos selecioná-los e caracterizá-los de acordo com o estágio que se encontravam.

Para essa caracterização, foram escolhidos seis desenhos coletados em setembro e seis desenhos coletados em novembro, todos das mesmas crianças. Assim, de acordo com o aparato teórico, foram identificados os estágios de cada desenho, em diferentes momentos. Em seguida, apresentamos a primeira observação da atividade com o desenho em que foram selecionados os seis primeiros para apresentação dos estágios. Depois, exibimos a segunda observação com a apresentação dos desenhos coletados naquele momento. As observações na Educação Infantil, mais especificamente com crianças em idade pré-escolar, foram cruciais para a compreensão do desenho e sua atuação nesse contexto.

A quinta seção, *O desenho como atividade pedagógica*, inicia com um breve histórico sobre o desenho no Brasil, a origem da palavra e sua significação, sua passagem por algumas concepções teóricas, a fim de compreendermos as raízes do nosso objeto de estudo e perceber que traços desse histórico se fazem presentes em práticas atuais do meio educacional.

Feita a explanação do desenho como linguagem, ressaltando-o como conteúdo ou recurso, indagamos como ele é utilizado no cotidiano da Educação Infantil. Diante desses pressupostos e das observações apresentadas nas seções anteriores, podemos indagar: Como está sendo realizado o desenho na Educação Infantil nos dias atuais? Será que técnicas, conteúdos estão sendo ensinados, ou sobressai-se o desenho de forma espontânea?

Contudo, ao interligarmos a coleta de dados com os pressupostos apresentados nesta seção, indagamos: a professora esteve em atividade juntamente às crianças? Houve uma naturalização do desenho? A criança fez o que sabia? Houve, por parte das crianças, compreensão do motivo de estarem desenhando? Foram ensinadas técnicas de desenho? A criança estava pensando em seu desenho, ou apenas executando uma atividade solicitada?

Na última seção, pontuamos as considerações finais, tendo em vista nossa pesquisa de campo, as observações e as coletas de desenhos, assim como todo o estudo a sua volta. Esforçamo-nos, nesse sentido, para apresentar uma nova visão sobre a atividade do desenho, prezando pelo desenvolvimento psíquico da criança assim como o desenvolvimento do próprio desenho, visto que este precisa ser ensinado por meios de técnicas, de interações, de influências, de materiais diversificados. Assim sendo, não é uma atividade espontânea, ou um dom, mas o ensino precisa estar presente, em especial para as crianças em idade pré-escolar, que, quando utilizado visando quem é o aluno e quais são os objetivos, promoverá todo um desenvolvimento na criança.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSIQUÍCAS SUPERIORES

*O estudo do desenvolvimento cultural das funções psíquicas permite traçar o caminho do desenvolvimento da personalidade da criança. Nisso se manifesta a tentativa de criar a psicologia do homem, que é o objetivo de todas as nossas pesquisas. A psicologia está se tornando humana.*²
(VIGOTSKI, 1995, p. 89, tradução nossa).

Nesta seção, colocamos em discussão alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista compreender como o desenho infantil pode se constituir em uma atividade produtora do desenvolvimento psíquico. Julgamos ser necessário abordar conceitos como funções psíquicas, instrumentos e signos, por considerá-los fundantes da teoria aqui adotada e indispensáveis em face da complexidade dessa temática.

Tomamos como ponto de partida a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida, a princípio, por Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) que, posteriormente, contou com a colaboração de outros estudiosos envolvidos na sua construção, como Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Aléxis Nikolaevich Leontiev (1903-1979). Os estudos produzidos por esses pesquisadores trouxeram significativas contribuições para o entendimento do seu papel na educação escolar, em especial do desenvolvimento do psiquismo humano.

Com base nas obras produzidas por esses estudiosos, elaboramos uma retrospectiva objetiva com o intuito de compreender a gênese das Funções Psíquicas Superiores (FPS), como sendo o conceito relevante da Teoria Histórico-Cultural. No âmbito desse conceito, será pautada a atividade do desenho na Educação Infantil como foco central desta pesquisa.

Para isso, é preciso debruçarmo-nos em alguns conceitos para analisar, mesmo que sucintamente, o contexto em que foram desenvolvidos, como a base filosófica que subsidia esses conceitos e o método científico de pesquisa proposto por Vigotski. Esse entendimento é essencial para ter elementos de análise sobre o

² “El estudio de desarrollo cultural de las funciones psíquicas nos permite trazar el camino del desarrollo de la personalidad del niño. En ello se manifiesta el intento de crear la psicología del hombre, que es la meta de toda nuestra investigación. La psicología se está humanizando.” (VIGOTSKI, 1995, p. 89).

processo de desenvolvimento humano mais especificamente do psiquismo humano, bem como das FPS e como elas se constituem.

O ponto de partida é considerarmos que a Teoria Histórico-Cultural se preocupou e continua a se preocupar em estudar o desenvolvimento humano, voltando-se para o foco do psiquismo e da conduta humana, considerando tanto o aporte biológico como essencialmente o cultural para a compreensão do processo do desenvolvimento psicológico. Como a maioria das teorias, faz-se necessária uma base que a conduza; dessa forma, Vigotski ancorou-se “[...] no aporte filosófico materialista histórico-dialético, à luz do qual se evidencia a natureza social do homem e, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico como resultado da apropriação de signos culturais” (MARTINS, 2016, p. 13).

Seguindo esse excerto, questionamo-nos: Que motivo levou o autor a aderir ao método do materialismo histórico-dialético? Para obter a resposta a tal indagação, apresentaremos brevemente a motivação que conduziu Vigotski em seus estudos dessa base; em outras palavras, qual o seu significado nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural.

No ano de 1917, período pós-revolução socialista (PRESTES; TUNES, 2018), que deixou conseqüentemente a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) conturbada, Vigotski concluía seus estudos. De acordo com Roldão, Camargo e Dias (2019, p. 27),

[...] em 1917, ano de duas revoluções na Rússia, Vigotski estava se formando em duas faculdades: concluía o curso de direito na Universidade de Moscou e formava-se em História e Filosofia, na Universidade Popular Chaniavski. Ao término, voltaria para Gomel como tantos outros intelectuais da época que não emigraram, o autor viveu esse período atribulado e participou certamente da reconstrução de uma nação destruída.

Nessa direção, os estudos para a reconstrução dessa nova nação incluíam uma nova psicologia com base no marxismo; dessa forma, muitas pesquisas da época apoiaram-se no materialismo histórico-dialético, não sendo diferente com os estudos de Vigotski.

Para Vigotski, o desafio era construir uma psicologia de base materialista direcionada pelo método histórico dialético. Era também a única possibilidade viável em uma cultura empenhada em ‘erradicar todo e qualquer traço de pensamento independente’. [...]. Era o momento da construção de uma nova pedagogia para a Rússia (ROLDÃO; CAMARGO; DIAS, 2019, p. 33).

Vigotski não se adiantou à sua época, mas buscou propor uma psicologia que se encaixasse na realidade daquele momento, uma psicologia que contribuísse para a construção de uma nova sociedade, com vistas à formação de um novo homem. É válido destacarmos que não temos a pretensão de exposição acerca do revolucionário ocorrido na URSS, e nem explicitarmos em detalhes o método filosófico materialista histórico-dialético, mas entendermos esses ocorridos, bem como a base materialista que fundamenta a Teoria Histórico-Cultural, por considerá-la o suporte para compreender o estudo do desenvolvimento do psiquismo humano, desde a mais tenra idade, com especial atenção ao desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. Nessa perspectiva, Tuleski (2008, p. 81) ressalta:

Uma das questões que chama a atenção quando se leem atentamente as obras de Vygotski é sua contundência e insistência em superar a 'velha psicologia', postulando uma 'nova psicologia' que fosse capaz de eliminar a dicotomia entre corpo e mente e realizar a síntese. Esta dicotomia foi historicamente o ponto da discórdia entre as teorias psicológicas, justificando sua classificação entre idealista e materialista. Vygotski pareceu perseguir o objetivo de superá-la, trazendo para a Psicologia o método proposto por Marx e Engels e construindo a ponte que eliminaria a cisão entre a matéria e o espírito.

Em relação ao método filosófico adotado, Tuleski (2008, p. 118) considera: "Apenas a análise das contradições e da dinâmica das relações sociais, ou seja, através do método marxista, seria possível enxergar além das aparências". Nessa assertiva, a história da sociedade é vista como um legado para as construções atuais; assim sendo, se hoje vivemos e utilizamos determinadas funções ou instrumentos sociais, é decorrente de um processo histórico.

A fim de reforçarmos os preceitos do materialismo como suporte filosófico da Teoria Histórico-Cultural, Martins (2013, p. 37) colabora com a seguinte afirmação:

Verifica-se que é o aporte materialista dialético que sustenta as explicações do psiquismo em sua concretude como unidade contraditória de estrutura orgânica e imagem do real. Ou seja, que aponta o caminho metodológico requerido à superação do dualismo entre a matéria e ideia, entre corpo e mente e, conseqüentemente, para o estudo das bases concretas (cérebro/objetos) e abstratas (ideias) nas quais radica o psiquismo humano em seu desenvolvimento cultural.

Nesse sentido, a unidade mais uma vez se torna princípio para a análise do desenvolvimento, sendo incorreto dissociar o biológico do social, visto que o cérebro

é um órgão biológico, mas o que se desenvolve nele tem referências do meio em que os indivíduos estão inseridos.

Diante disso, Martins (2013) observa que as discussões em torno do psiquismo e sua natureza tornaram-se constantes na psicologia soviética no início de 1920, culminando com o que ficou conhecido como a Escola de Vigotski. As pesquisas de Vigotski, assim como os estudos de Luria e Leontiev, foram desenvolvidas em torno de um objetivo: “[...] o psiquismo é unidade material e ideal que se desenvolve socialmente” (MARTINS, 2013, p. 31).

Sob esse propósito, Martins (2013) diz que Vigotski delineou sua pesquisa analisando o homem como um ser histórico, dotado de características desenvolvidas em seu processo tanto biológico como pela sua inserção social para satisfazer suas necessidades. Isso significa que o homem transforma a natureza em que vive e consequentemente transforma a si mesmo, porém há todo um contexto teórico em torno dessa afirmativa. Martins (2016, p. 14) constata que

[...] o homem como 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.

Entendemos que o homem não nasce humano, ele se humaniza a partir de sua relação com os demais, que se iniciou com a necessidade de sobrevivência da espécie e por meio do trabalho para suprir tais necessidades. Nessa relação de transformação da natureza, o homem também se transforma, tanto física como intelectualmente, agindo diretamente no desenvolvimento de funções psíquicas superiores sobre as quais retomaremos com mais detalhes no decorrer da pesquisa.

Como o trabalho pode ser promotor de desenvolvimento? Pois bem, quando pontuamos que a Teoria Histórico-Cultural embasou seus pressupostos no materialismo histórico-dialético, é por ela considerar a existência do homem como resultado de um processo histórico e o trabalho material como instrumento que proporciona essa existência.

Nessa relação, a dialética apresenta-se como um movimento entre revolução e evolução, ou seja, incorporam-se os conhecimentos produzidos e os supera, porém o significado de superação não é o de negar aquilo já apreendido, mas o de considerar como conhecimentos internalizados, para assim avançar. “Estudar algo

historicamente significa estudá-lo em movimento. Esse é o requisito fundamental do método dialético”³ (VIGOTSKI, 1995, p. 67, tradução nossa).

Martins (2013, p. 48, grifos da autora) colabora com o seguinte posicionamento referente à dialética:

O desenvolvimento psicológico, assim concebido, só pode ser compreendido em seu movimento, na dinâmica que institui como *revolução e evolução*. Isto é, como um processo não linear, no qual ocorrem rupturas, transformações profundas e saltos bruscos em direção a rumos qualitativamente mais evoluídos.

Nesse aspecto, o trabalho é a atividade fundante que diferencia os homens dos animais, principalmente por intervir no desenvolvimento do psíquico humano. Martins (2013) ressalta que o processo de trabalho tem ligação direta com as propriedades especificamente humanas, podendo, por meio do trabalho, transmitir conquistas às novas gerações, diferentemente dos animais, entendendo-se, assim, que: “As formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posto que não transformam apenas o seu ambiente real de vida, mas, sobretudo, *a sua forma de viver*” (MARTINS, 2013, p. 39, grifo da autora).

Luria (1991a) colabora no entendimento sobre o conceito de trabalho com o seguinte apontamento:

A preparação dos instrumentos (que às vezes subentendia também a divisão natural do trabalho) por si só já mudava radicalmente a atividade do homem primitivo, distinguindo-a do comportamento animal. O trabalho desenvolvido na preparação dos instrumentos já não é uma simples atividade determinada por motivos biológicos imediatos (a necessidade de alimento). Por si só a atividade de elaboração da pedra carece de sentido e não tem qualquer justificativa em termos biológicos; ela adquire sentido somente a partir do uso posterior do instrumento preparado na caça, ou seja, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento. É esta a condição fundamental, que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser chamada de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, *primeira forma de atividade consciente*. (LURIA, 1991a, p. 76, grifo do autor).

Entendemos que o objetivo de construir ferramentas, que, do mesmo modo, denominaremos de instrumentos, estava não apenas em satisfazer as necessidades biológicas individuais, mas também as necessidades sociais de um determinado grupo, iniciando-se um desenvolvimento interno do homem. Isso os diferencia dos

³ “Estudiar algo historicamente significa estudiarlo em movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico.” (VIGOTSKI, 1995, p. 67).

animais, pois estes não produzem instrumentos para a satisfação de necessidades vitais. Eles se satisfazem com os meios oferecidos pela natureza.

Outro ponto a ser considerado e esclarecido é que os homens transmitem suas produções para as próximas gerações, em contraposição os animais não possuem essa destreza. Nessa direção, Martins (2013, p. 38-39) expõe:

O processo de trabalho, portanto, intervém decisivamente na formação das propriedades humanas nas particularidades psicofísicas requeridas à sua realização e da mesma forma, instaura um dinamismo de transmissão dessas conquistas às novas gerações, absolutamente distinto dos padrões animais.

Isso nos leva a compreender que, por mais complexa que seja a atividade do animal ao usar um instrumento, ela não promoverá saltos qualitativos em seu desenvolvimento psíquico, pois não é uma atividade consciente, mas instintiva, e, conseqüentemente, não é uma atividade que se transmita hereditariamente, de forma natural, como também os animais não ensinam às suas gerações seguintes o uso de instrumentos.

Nesse sentido, Leontiev (2004, p. 287) colabora com seus escritos: “Logo que o pau tenha desempenhado a sua função nas mãos do símio, torna-se um objeto indiferente para ele. É por isso que os animais não guardam os seus ‘instrumentos’ e não os transmitem de geração em geração”.

Na mesma direção, em relação ao desenvolvimento animal, distinto ao desenvolvimento do homem, Martins (2013, p. 27) apresenta que, “[...] não obstante os grandes avanços presentes no comportamento animal, tais como se manifestam no estágio do intelecto, a atividade animal não ultrapassa os estreitos limites biológicos afetos à adaptação do organismo ao meio”. Com isso, podemos afirmar que o animal continua a ser refém do meio em que vive.

Desse modo, podemos analisar que Vigotski estava focado em delinear o desenvolvimento humano a partir da existência do homem como um ser que carrega consigo seus legados biológicos que devem ser levados em consideração, bem como as características internalizadas do processo histórico, que são fundantes para diferenciar o desenvolvimento humano do desenvolvimento das demais espécies de animais. Para Luria (1991a, p. 76, grifo do autor): “Essa atividade de preparação dos instrumentos de trabalho leva a uma mudança radical de toda a estrutura do comportamento. [...] o comportamento adquiria caráter de estrutura complexa”.

Visto que o ser humano passa por um constante processo para tornar-se homem, a Teoria Histórico-Cultural empenhou-se em entender como ocorre esse desenvolvimento sob a base filosófica que a faz caminhar na materialidade e estabelece a atividade do trabalho como essência desse desenvolvimento, que, segundo os pressupostos da referida teoria, tem o seguinte significado: “[...] o aspecto mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o surgimento do novo” (VIGOTSKI, 2018, p. 33).

Esse novo precisou ser aprofundado, analisado e estudado, fazendo-se necessário um método de análise. Assim como as demais correntes psicológicas tinham seus métodos para compreender o desenvolvimento humano em suas particularidades, a Teoria Histórico-Cultural constitui o seu método, com o objetivo de investigar a essência de seu objeto de estudo. Para Luria (1991a, p. 17, grifo do autor):

O papel do método de uma ciência deve-se ao fato de que a essência do processo em estudo não coincide com as manifestações em que ela aparece. São necessários procedimentos especiais, que permitam penetrar além dos limites dos fenômenos acessíveis à observação imediata, penetrar nas leis internas que constituem a essência do processo em estudo. Esse *caminho do fenômeno à essência*, que lança mão de toda uma série de procedimentos objetivos de pesquisa, caracteriza as pesquisas verdadeiramente científicas.

O caminho para análise do fenômeno estudado por esses pesquisadores – qual seja, o desenvolvimento do psiquismo da espécie humana –, é o método genético experimental⁴. O método genético-experimental foi o caminho que Vigotski propôs para estudar o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, as quais, a partir do contato com outros indivíduos – com trocas de informações, a satisfação das necessidades sociais, a construção de instrumentos –, promoveram um progresso físico nos seres humanos e os desenvolveu intelectualmente. Trazemos a explicação desse método como forma de compreendermos a trajetória percorrida pela teoria que sustenta esse trabalho, não empregamos esse método na pesquisa de campo, mas consideramos relevante esse resgate.

⁴ O método genético-experimental foi amplamente aplicado na Psicologia na URSS por L. S. Vigotski, A. V. Zaporejets e P. Y. Galperina e produziu muitos fatos valiosos que se incorporaram solidamente à Psicologia (LURIA, 1991a).

No sentido de compreender o método genético-experimental, que deve ser considerado como científico e, como já posto em discussão, ele é a expressão do método filosófico materialista histórico e dialético e, o objeto de estudo do método genético-experimental são as FPS, como elas se desenvolvem partindo desde as funções elementares ou rudimentares. Tuleski e Eidt (2016, p. 36) ressaltam o método genético-experimental da seguinte forma:

[...] buscava provocar e recriar de forma artificial o processo genético do desenvolvimento psíquico, de modo que estabelecesse os momentos mais importantes do desenvolvimento do processo estudado. A tarefa essencial da análise era reconstruir todo o processo até a etapa inicial e, convertendo o objeto final em um processo, colocá-lo em movimento.

Cedro e Nascimento (2017, p. 34) contribuem pontuando que os estudos das FPS e das funções psíquicas elementares são a chave para a investigação do método da Teoria Histórico-Cultural, a fim de explicar as condições iniciais do desenvolvimento das tais FPS, compreendendo que o contexto histórico desse desenvolvimento é o princípio para se chegar ao objeto deste estudo.

A pretensão da Teoria Histórico-Cultural era de comprovar, por meio de seus experimentos, que todo o contexto que percorre o desenvolvimento humano tem suas bases biológicas e sociais, não em divergências. Martins (2013) pontua que, ao adotar esse método de unidade, a psicologia aqui em pauta possibilitava, em seus estudos, a resolução de problemas das relações interfuncionais que não eram alcançadas pela psicologia tradicional, por ter como princípios a análise por elementos.

A esse respeito, a autora explica que: “A análise por elementos, isto é, que decompõem o todo complexo em seus constituintes e, ao fazê-lo, perde de vista as *relações* essenciais que fazem deles componentes de um todo específico, carecia, pois, de substituição” (MARTINS, 2013, p. 65, grifo da autora). Com isso, trazemos as palavras de Vigotski (1995) no intuito de analisarmos o entendimento do todo, o qual ele prezou em seus estudos:

E é claramente entendido que o próprio sentido da análise deve ser modificado na raiz. Sua tarefa fundamental não é decompor o todo psicológico em partes e incluir em fragmentos, mas destacar o conjunto psicológico integral determinados traços e momentos que conservem a primazia do todo. [...] é preciso unificar a psicologia o

enfoque estrutural e o analítico.⁵ (VIGOTSKI, 1995, p. 99-100, tradução nossa).

Destacamos que não há uma negação das partes que compõem o processo de desenvolvimento, porém é relevante atentarmos para não cometermos o equívoco das teorias anteriores que consideravam apenas o biológico ou apenas o meio, para os estudos sobre o desenvolvimento psíquico do homem, sem a percepção de que ambos estão interligados quando envolve o ser humano.

Nessa questão, é preciso esclarecermos que, no desenvolvimento do novo, se faz necessário aprender com o meio e, assim, o ser humano poderá desenvolver-se. A esse respeito, Martins (2013, p. 30) retrata na seguinte afirmativa: “Assim, a atividade material prática (externa) é primária em relação à atividade mental (interna)”, em outras palavras: um movimento de relações intersíquicas, entre pessoas por meio do ensino, trocas de experiências, resultando em aprendizagem; e um momento intrapsíquico, quando internalizado de forma subjetiva tais aprendizados.

Vigotski (1995) ressalta com mais detalhes o método genético-experimental, o qual conduz aos seus estudos da Teoria Histórico-Cultural:

Assinalamos anteriormente que nosso método poderia ser classificado como genético-experimental, na medida em que provoca e cria artificialmente o processo genético de desenvolvimento psíquico. [...]. Se no lugar de analisar o objeto analisássemos o processo, nossa principal missão seria, é claro, a de restaurar geneticamente todos os momentos do desenvolvimento do dito processo. Nesse caso, a tarefa fundamental da análise seria a de retornar o processo em sua etapa inicial ou, dito de outro modo, converter o objeto em processo. A intenção do semelhante experimento consiste em unir cada forma psicológica fósil, estagnada, convertê-la em uma torrente de momentos isolados que se substituem reciprocamente. (VIGOTSKI, 1995, p. 101, tradução nossa).⁶

⁵ “Y se entiende claramente que el propio sentido del análisis debe modificarse de raíz. Su tarea fundamental no es descomponer el todo psicológico en partes e incluso en fragmentos, sino destacar del conjunto psicológico integral determinados rasgos y momentos que conserven la primacía del todo. [...] es preciso unificar en psicología el enfoque estructural y el analítico.” (VIGOTSKI, 1995, p. 99-100).

⁶ “Anteriormente señalábamos que podía calificarse a nuestro método de genético-experimental en la medida en que provoca y crea de modo artificial el proceso genético del desarrollo psíquico. [...] Si en lugar de analizar el objeto analizáramos el proceso, nuestra misión principal sería, como es natural, la de restablecer genéticamente todos los momentos del desarrollo de dicho proceso. En ese caso la tarea fundamental del análisis sería la de volver el proceso a su etapa inicial o, dicho de otro modo, convertir el objeto en proceso. El intento de semejante experimento consiste en fundir cada forma psicológica fósil, estancada, convertirla en un torrente de momentos aislados que se sustituyen reciprocamente.” (VIGOTSKI, 1995, p. 101).

Segundo seu método científico, essa teoria apoia-se sobre o entendimento do psiquismo humano, concebendo-o como processo histórico acumulado socialmente, contrapondo-se à velha psicologia que se apoiou, de acordo com Martins (2013), em solos inférteis, priorizando um desenvolvimento naturalista e fragmentado, perdendo o caráter de unidade que constitui o psiquismo humano.

Em relação à velha psicologia, pontuaremos o que Vigotski (1995) entendeu por naturalização – como era a visão sobre o desenvolvimento do ser humano em um viés que não ressaltava o meio social como princípio para o desenvolvimento de condutas complexas no homem:

A linguagem e o desenho infantil, o domínio da leitura e da escrita, a lógica da criança e sua concepção de mundo, o desenvolvimento das representações e das operações numéricas, inclusive a psicologia da álgebra e da formação de conceitos, têm sido objetos de investigações e modelos em numerosas ocasiões. Sem dúvida, todos esses processos e fenômenos, todas as funções psíquicas e formas de conduta estavam sendo estudadas, antes de tudo, desde suas facetas naturais, estavam sendo investigadas do ponto de vista dos processos naturais que as formam e integram. (VIGOTSKI, 1995, p. 12, tradução nossa).⁷

O que o autor buscou expressar é que condutas complexas como o desenho como linguagem, entre outras atividades, eram apenas estudadas no viés da velha psicologia como processos naturais de desenvolvimento, como não havendo interferências do meio para aquisição de tais atividades. Ao contrário dessa visão, para a Teoria Histórico-Cultural, as relações sociais são cruciais para o desenvolvimento das FPS, que são analisadas como objeto fundante para o estudo do psiquismo infantil, pois pensar como somos hoje requer aprofundarmo-nos no processo de desenvolvimento desde seus resquícios na infância, considerando que as crianças nascem cercadas por um grupo social, em que inicia seu processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, Vigotski (2018, p. 29) colabora ressaltando, em uma de suas aulas, que “[...] o processo de desenvolvimento infantil não é um mero crescimento quantitativo de determinadas particularidades; não é um processo que se resume

⁷ “El lenguaje y el dibujo infantiles, el dominio de la lectura y de la escritura, la lógica del niño y su concepción del mundo, el desarrollo de la representación y de las operaciones numéricas, incluso la psicología del álgebra y de la formación de conceptos, han sido objetos de investigaciones modélicas en numerosas ocasiones. Sin embargo, todos esos procesos y fenómenos, todas las funciones psíquicas y formas de conducta se estaban estudiando ante todo desde su faceta natural, se estaban investigando desde el punto de vista de los procesos naturales que las forman e integran.” (VIGOTSKI, 1995, p. 12).

apenas a crescimento ou incremento”. De maneira geral, as funções psíquicas elementares são aquelas consideradas como instintivas, nas quais o indivíduo não tem o domínio sobre elas, como a atenção, a memória e os reflexos involuntários.

Como elas são superadas? Voltamos novamente ao conceito de trabalho social para responder à questão. Quando houve a necessidade de satisfazer as necessidades de um determinado grupo de indivíduos, tanto individual como coletivo, foi preciso adequar os instrumentos de caça e pesca, a fim de manter a sobrevivência desse determinado grupo. Com a necessidade de elaborar instrumentos melhores, inicia-se uma atividade consciente, começar a pensar, organizar táticas de caça, de como aperfeiçoar a simples pedra em um instrumento mais elaborado que pudesse matar um animal maior. Assim, teve início o trabalho em grupos para saciar a fome de todos. Nas palavras de Luria (1991a, p. 76-77, grifo do autor):

Percebe-se facilmente que, na medida em que se tornam mais complexas a sociedade e as formas de produção, essas ações, não dirigidas imediatamente por motivos biológicos, começam a ocupar posição cada vez mais marcante na atividade consciente do homem. [...]. Torna-se claro que *a atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes no organismo* mas o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho.

O processo de construção de instrumentos como mediadores externos remete-nos a discorrer sobre outro conceito fundante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – os signos, que desenvolvem internamente os homens, enquanto os instrumentos promovem o desenvolvimento externo, como podemos constatar a seguir:

Por meio da ferramenta, o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas ou outras transformações no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente, seja em seu próprio comportamento ou no dos outros; é o meio para a sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio homem: o signo está orientando para dentro. (VIGOTSKI, 1995, p. 94, tradução nossa).⁸

⁸ “Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su

Nessa assertiva, o autor esclarece a base para entender o movimento intersíquico e intrapsíquico, que consiste em uma ação exterior para interior do indivíduo, que pode resultar no desenvolvimento das FPS. Nas palavras de Vigotski (2010, p. 114, grifo do autor):

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: *Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.*

Nesse processo citado, entendemos como promovedor do desenvolvimento consciente do homem que, ao se desprender de suas raízes primitivas instintivas, desencadeia a uma existência no meio cultural. Na compreensão de Martins (2013), da mesma forma que o homem colocou a natureza a seu domínio, utilizando-se dos instrumentos, o emprego dos signos como mediador pode ter a função instrumental de desenvolvê-lo internamente, permitindo o processo de domínio de si mesmo. Para a autora:

A internalização, por sua vez, ocorre por meio da apropriação dos signos, que são, segundo Vigotski, os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico. (MARTINS, 2013, p. 30).

Os signos podem ser entendidos em sua função primordial como meios de organizar o comportamento. Dessa forma, como explica Martins (2013), o emprego de ferramentas torna complexa a atividade humana, enquanto o trabalho dos signos promove a complexificação das funções psíquicas superiores

Constatamos que, nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, os signos se destacam por estarem estritamente ligados ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo auxiliares da organização psíquica. Podemos citar como exemplos de signos a escrita, o desenho, o cálculo, etc. A confirmar nossa colocação, trazemos o pensamento de Vigotski e Luria (2007, p. 48, tradução nossa):

Se reconhecer o papel dos signos no desenvolvimento histórico das funções psíquicas mentais superiores, será uma consequência lógica

propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro.” (VIGOTSKI, 1995, p. 94).

incorporar no sistema funcional formas simbólicas externas de atividade, como são a comunicação verbal, a leitura, a escrita, o cálculo e o desenho.⁹

Esses signos podem ser determinados como reconstrutores do processo primitivo de resolver situações propondo uma base nova, alterando as formas elementares de comportamento para a complexa estrutura que guia o homem. Dessa forma, sendo o desenho nosso objeto de estudo, podemos considerá-lo como uma forma de comunicação entre os indivíduos, como signo, e entendermos sua relevância no contexto social, no intuito de promover o desenvolvimento de FPS. Isso demonstra que o desenho utilizado como linguagem pode permitir que o indivíduo reflita, organize o pensamento e ative, assim, funções que não se desenvolvem de maneiras instintivas.

Segundo Vigotski (1995, p. 123, tradução nossa):

O mesmo que a utilização de uma ou outra ferramenta determina todo o mecanismo da operação laboral, assim também a natureza do signo utilizado constitui o fator fundamental do que depende a construção de todo o processo. A relação mais essencial que subjaz na estrutura superior, é a forma especial de organização de todo o processo, que se constrói graças à introdução na situação de determinados estímulos artificiais que desempenham o papel de signos. O papel funcionalmente distinto de dois estímulos, e de sua conexão recíproca servem de base para aqueles nexos e relações que constituem o próprio processo.¹⁰

Nessa direção, os signos, como postula Vigotski, são meios de auxiliar o sistema psíquico nas atividades a serem realizadas. Assim, eles agem sobre as funções psíquicas e, como descreve Martins (2013, p. 44), transformando-as de “[...] expressões espontâneas em expressões volitivas”. Também podendo ser considerado um processo de superação das funções psíquicas elementares para o desenvolvimento das FPS, pelo motivo de colocar em atividade consciente o comportamento de determinado indivíduo, fazendo-o resolver mentalmente

⁹ Si reconocemos el papel de los signos en el desarrollo histórico de las funciones psíquicas superiores, será una consecuencia lógica el incorporar al sistema funcional formas simbólicas externas de actividad, como son la comunicación verbal, la lectura, la escritura, el cálculo o el dibujo. (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 48).

¹⁰ “Lo mismo que la utilización de una u otra herramienta determina todo el mecanismo de la operación laboral, así también la índole del signo utilizado constituye el factor fundamental del que depende la construcción de todo el proceso. La relación más esencial que subyace en la estructura superior, es la forma especial de organización de todo el proceso, que se construye gracias a la introducción en la situación de determinados estímulos artificiales que cumplen el papel de signos. El papel funcionalmente distinto de dos estímulos, y de su conexión recíproca, sirven de base para aquellos nexos y relaciones que constituyen el propio proceso.” (VIGOTSKI, 1995, p. 123).

determinada situação, utilizando-se dos signos internalizados, decorrente do processo de abstração da essência dos instrumentos.

É válido esclarecermos que, da mesma forma que os indivíduos inseridos em uma cultura podem mediar os conhecimentos acumulados a seus descendentes, como já descrito, os signos também têm essa característica mediadora. Para conceituar o termo de mediação, trazemos a reflexão de Martins (2013, p. 46):

Ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski [...] não tomou simplesmente como 'ponte', 'elo' ou 'meio' entre as coisas [...]. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato do trabalho, seja ele prático ou teórico.

Fica explícito que a mediação vai além do ato de apenas ser uma ponte de ligação, mas, sim, o signo como mediador, favorecendo o desenvolvimento psíquico, de maneira que o indivíduo esteja em processo, de pensar, raciocinar, etc. De acordo com Martins (2013, p. 46), é essencial para confirmar a natureza social do psiquismo humano, pois, segundo a autora supracitada, esse processo de mediação contempla três dimensões: “[...] a) a sociedade que comporta os signos; b) o ser social que os porta por interiorização; e c) a decorrente transformação que ela (interiorização) provoca nos processos existentes até então”.

Isso pressupõe que com o auxílio dos signos o sujeito não precisa necessariamente ter o contato direto/sensorial para designar as características de tal objeto ou situação, pois, quando internalizadas, tornam-se imagens psíquicas.

Martins (2016, p. 16), em relação à designação sobre os signos como instrumentos psíquicos, pontua que Vigotski,

[...] ao propor os signos na qualidade de 'instrumentos' do psiquismo, estava referindo-se ao universo simbólico pelo qual os objetos e fenômenos da realidade concreta conquistam outra forma de existência: a forma de existência abstrata consubstanciada na imagem subjetiva da realidade objetiva.

Ressaltamos que os signos não são criações orgânicas, advindas de um processo maturacional, mas revelam-se como dispositivos sociais. O domínio dos signos não resulta de uma relação sujeito e objeto, mas se faz fundamentalmente por intermédio da colaboração do outro, que exerce papel imprescindível nesse contexto de internalização dos signos (MARTINS, 2016).

É preciso destacarmos, diante dessa exposição sobre os signos e os instrumentos, que ambos são mediadores, porém há entre eles uma distinção, não podendo ser tratados como submissos um ao outro. De acordo com Martins (2013, p. 46): “Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito”. Ao relacionarmos com o desenho, este oferece, como signo, a capacidade de transformar o sujeito, colocando suas FPS.

A relação de semelhança entre esses conceitos distintos é o fato de serem mediadores que orientam o comportamento humano. Para confirmar tal semelhança, embora reconhecendo as diferenças, pontuamos as palavras de Vigotski (1995, p. 91, tradução nossa):

A invenção e o emprego dos signos como meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica colocada ao homem (memorizar, comparar algo, informar, escolher, etc.) supõe, desde sua faceta psicológica, em um momento uma analogia com a invenção e o emprego de ferramentas. Consideramos que esse traço essencial de ambos os conceitos é o papel dessas adaptações na conduta, que é análogo ao papel das ferramentas em uma operação de trabalho ou, o que é o mesmo, à função instrumental do signo. Referimo-nos à função de estímulo-meio que realiza o signo em relação a alguma operação psicológica, ao fato de ser um instrumento da atividade humana.¹¹

Nesse esboço sobre a função dos instrumentos e dos signos como consequências da atividade do trabalho e superação do desenvolvimento biológico, podemos compreender a gênese de tais funções ditas como superiores. Em síntese, as FPS são o que difere o homem dos demais animais, por ser um conjunto de funções que promovem no homem a destreza da consciência: pensar, refletir, organizar, planejar, etc.

Contudo, para que isso seja possível, a cultura, as relações entre as pessoas se tornam parte fundante do processo, e, devido ao desenvolvimento do trabalho da construção de instrumentos, da internalização de tais instrumentos, os signos como

¹¹ “La invención y el empleo de los signos en calidad de medios auxiliares para la solución de alguna tarea psicológica planteada al hombre (memorizar, comparar algo, informar, elegir, etcétera) supone, desde su faceta psicológica, en un momento una analogía con la invención y el empleo de las herramientas. Consideramos que ese rasgo esencial de ambos conceptos, es el papel de estas adaptaciones en la conducta, que es análogo con el papel de las herramientas en una operación laboral o, lo que es lo mismo, la función instrumental del signo. Nos referimos a la función del estímulo-medio que realiza el signo en relación con alguna operación psicológica, al hecho de que sea un instrumento de la actividad humana.” (VIGOTSKI, 1995, p. 91).

forma simbólica de representação, promove o desenvolvimento das funções. Nesse sentido, reafirmamos o desenho como forma simbólica que pode estar atuando, quando trabalhado com a intenção de comunicação, na promoção de tais funções.

À vista do exposto, da necessidade dos signos em mediar a essência dos instrumentos para as futuras gerações, a mediação foi relevante para a apropriação da cultura. Nos escritos de Martins, a autora afirma que Vigotski retomou o papel e o emprego dos signos para explicar a conduta humana, levando em consideração a conduta de comunicação. Para ela:

Levando em conta que o referido emprego se originou como um meio de comunicação e, gradativamente, passou a ser um instrumento da personalidade, afirmou conclusivo que todo desenvolvimento cultural se baseia nesse emprego, que, por sua vez, tem a sua gênese na vida social. Afirmou que nas origens do desenvolvimento das 'formas superiores de comportamento', encontram-se as relações entre os homens, a determinar a comunicação por meio dos signos. (MARTINS, 2013, p. 97).

Sendo o desenho uma forma de linguagem, o seu propósito pode estar atrelado em transmitir às próximas gerações as conquistas adquiridas durante a história da humanidade. Luria (1991a, p. 78, grifo do autor) completa a ideia expressa: "É natural que as palavras, unidas em frases, são os principais *meios de comunicação* mediante os quais o homem conserva e transmite informação e assimila a experiência acumulada por gerações inteiras de outras pessoas".

Nesse esteio, compreendemos a base das funções psíquicas superiores, advindas de todo esse processo descrito anteriormente, porém nos questionamos: Quais são as funções psíquicas superiores? Elas são uma continuação das funções psíquicas elementares? Segundo os estudos de Martins (2013), Vigotski não apresentou elementos que pudéssemos concluir quais são as FPS ao certo, apenas tornou explícito, em suas obras, que são formações advindas do contato com a cultura. Por meio dessa relação com o meio, o homem passou a dominar a natureza, a fim de satisfazer suas necessidades e, com isso, dominou o seu próprio comportamento, promovendo atividades complexas de conduta.

Entretanto, Martins (2013, p. 121), à luz dos estudos de Vigotski, destaca como FPS as desenvolvidas por meio do uso dos signos, ou instrumentos auxiliares como citamos anteriormente (linguagem, escrita, desenho, leitura, cálculo, etc.): "Destacamos como tais a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e o sentimento". É válido

pontuarmos que cada função citada não é desenvolvida isoladamente, pois podem ocorrer casos de uma sobressair-se sobre as outras, porém, quando introduzida em determinada atividade, principalmente no percurso do desenvolvimento infantil, várias FPS poderão se desenvolver ao mesmo tempo, visto que é um processo interfuncional complexo.

Outro ponto a ser considerado é que as FPS não são uma continuação direta das funções psíquicas elementares, há um processo dialético de incorporação das funções elementares e transformação para se ter as FPS – é, assim, um movimento dialético. Enquanto as funções elementares culminam no desenvolvimento biológico, as superiores são resultado da apropriação da cultura.

Vigotski e Luria (2007, p. 51-52, grifo dos autores, tradução nossa) ressaltam:

A história do desenvolvimento de cada uma das funções psíquicas superiores não constitui uma continuação direta e um ulterior aperfeiçoamento da função elementar correspondente, mas que implica uma mudança radical da própria direção do desenvolvimento e do progresso subsequente.

Do processo por linhas completamente nova, a função superior constitui assim uma neoformação completa¹².

Realizado esse apanhado dos pressupostos teóricos que norteiam a Teoria Histórico-Cultural e compreendido, mesmo que de forma sucinta, o desenho como um signo, isto é, uma forma de linguagem, abordamos, no subtítulo a seguir, o conceito de Atividade, pois, para aprofundarmos o desenho dentro dos preceitos da teoria aqui adotada, é preciso compreendermos o percurso até chegarmos a tal atividade.

2.1 A ATIVIDADE DOMINANTE SOB OS FUNDAMENTOS DA TEORIA DA ATIVIDADE

Assim como enunciado na seção anterior, para entendermos a atividade do desenho e sua relação dentro dos preceitos da Teoria Histórico-Cultural, faz-se imprescindível abordarmos alguns aspectos do conceito de atividade. Uma correta compreensão da Teoria da Atividade tal como foi trabalhada por Leontiev requer o

¹² “La historia del desarrollo de cada una de las funciones psíquicas superiores no constituye una continuación directa y un ulterior perfeccionamiento de la función elemental correspondiente, sino que implica un cambio radical de la propia dirección del desarrollo y el avance subsiguiente. Del proceso por líneas completamente nueva función superior constituye así una neoformación completa.” (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 51-52, grifo dos autores).

estudo cuidadoso de suas obras, o que não será nosso objeto neste momento, por isso nos limitaremos a alguns aspectos considerados fundamentais da teoria para compreender a atividade dominante.

Para Leontiev (1978, p. 296), a Teoria da Atividade se explica como “[...] processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, correspondem a uma necessidade particular que lhes é própria”. A atividade humana é, assim, sempre determinada por uma necessidade. Podemos considerar que as atividades são processos psicologicamente determinados por aquilo que se objetiva; desse modo, a atividade é um percurso construído mentalmente, internamente, que visa chegar a um determinado objeto; para chegar-se a esse fim, são realizados alguns processos. Nesses processos, podemos identificar que sempre há algo que move, afeta os indivíduos a chegarem a determinado fim, o objeto.

A estrutura de uma atividade, de acordo com as afirmações de Leontiev (1978), é movida por uma necessidade a ser suprida, que pode ser tanto externa como internamente, relacionada à confecção de um objeto ou realização de uma tarefa, elaborada concreta ou mentalmente. Essa necessidade gerará um motivo que pode ser compreendido como o que impulsiona o homem a realizar a atividade, por exemplo: “A fome é uma necessidade fisiológica. Para satisfazê-la, é preciso que o homem se alimente. O alimento é, ao mesmo tempo, objeto e motivo da atividade, pois satisfaz a sua necessidade e impulsiona o homem a agir” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 45).

Reconhecemos que, para ser uma atividade, o motivo precisa coincidir com o objeto; assim, nem todo processo pode ser considerado uma atividade. Para explicar tal colocação, apresentamos um clássico exemplo exposto por Leontiev (1978), em que o estudante está lendo um livro de História para preparar-se para uma prova. Para dizer que a leitura é uma atividade, é preciso saber o que ela representa para o estudante. Nesse exemplo, Leontiev (1978) descreve que o estudante recebeu a visita de um colega que lhe informou que o livro que está lendo não será necessário para a prova; com isso, pode ocorrer de o estudante parar a leitura imediatamente, ou continuar a ler, ou até mesmo colocar o livro de lado, porém de má vontade, pois a leitura estava interessante.

Diante desse exemplo, podemos dizer que as duas últimas alternativas podem ser pontuadas como sendo “[...] evidente que aquilo para que estava dirigida a leitura, isto é, o conteúdo do livro, era o que o incitava a lê-lo e constituía o motivo”

(LEONTIEV, 1978, p. 297). A necessidade do aluno estava em realmente aprender o conteúdo. Já a alternativa de deixar de ler sem hesitar pode ser analisada de forma que o conteúdo não era a necessidade, mas, sim, o ser aprovado na prova. “O fim da leitura não coincidia, portanto, com o que levava o aluno a ler” (LEONTIEV, 1978, p. 297). A atividade, nesse caso, era a preparação para a prova.

Todavia, para realizar-se a atividade que foi precedida de uma necessidade, havendo algo que mova o indivíduo a realizar, no intuito de chegar a um objeto, necessita-se de ação, mais um conceito relevante da Teoria da Atividade. Como ressaltam Tuleski e Eidt (2016, p. 45): “Na maioria dos casos, a realização da atividade exige a mobilização de inúmeros processos internos e externos. Tais processos são chamados de ações”. Para Leontiev (1978, p. 297-298), ações são como “[...] um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquele que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada”. Para entender a afirmação do autor, voltemos ao exemplo exposto anteriormente, a leitura do livro até o momento que o estudante soube que não seria necessário lê-lo para a prova. Nesse caso, é uma ação, pois ter o conhecimento do conteúdo não era o motivo, mas, sim, ter êxito na prova.

A fim de fixar a compreensão sobre as ações, retrataremos as palavras de Tuleski e Eidt (2016, p. 45) no exemplo da pessoa faminta, que, para saciar a fome,

[...] deve realizar uma série de ações internas e externas que não estão diretamente relacionadas com a obtenção de alimento tais como planejar, mentalmente, as ações necessárias para saciar a fome, ir ao supermercado comprar comida, voltar para casa, acender o fogo e cozinhar a comida.

Nesse exemplo das autoras, é compreensível que, em uma única atividade, são executadas várias ações que não estão ligadas diretamente ao motivo, que é alimentar-se e saciar a fome.

Na estrutura da atividade, em que se inserem a necessidade, motivo, ações, podemos pensar se o desenho tem sido uma atividade, uma necessidade para as crianças, ou apenas uma ação, refletindo se o que as move é o processo do desenho, ou se a atividade está em apenas registrar o que a professora solicitou. Tais hipóteses podem ser pensadas diante da coleta que apresentaremos no decorrer de nossas discussões.

Outro componente relevante deve ser esclarecido sobre a estrutura de uma atividade, a saber: as operações. Para realizar as ações, é importante determinar

operações, formas de executar as ações, como o exemplo de Leontiev (1978) em que um aluno está realizando a ação de leitura de um texto. Para compreender esse texto, o aluno pode reescrever, memorizar, ler em voz alta, etc. Nas palavras do autor, a operação pode ser entendida como

[...] modo de execução de uma acção. A operação é o conteúdo indispensável de toda a acção, mas não se identifica com a acção. Uma só e mesma acção pode realizar-se por meio de operações diferentes, e inversamente, acções diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isto explica-se pelo fato de que enquanto uma acção é determinada pelo seu fim. (LEONTIEV, 1978, p. 303-304).

A ação é uma, mas as operações para realizá-la podem ser diversas. Uma ação também pode passar a ser uma atividade e, para entender esse movimento, Leontiev (1978) traz a designação dos motivos apenas compreendidos e os motivos que agem realmente. Nesse sentido, Tuleski e Eidt (2016, p. 48-49) explicam tais conceitos da seguinte forma:

Os motivos apenas compreensíveis atuam durante pouco tempo e sob circunstâncias diretas. Como exemplos, podem-se citar receber prêmios ou não receber castigos. Os motivos realmente eficazes são mais constantes, atuam durante muito tempo e não dependem de situações causais ou imediatas.

Na mesma direção, Leontiev (1978) esclarece que, em um determinado período, os motivos que são apenas compreendidos transformam-se em motivos eficientes ou que agem realmente. Com isso surgem novos motivos que desencadeiam uma nova necessidade e, assim, uma nova atividade. Todo esse processo é desencadeador de funções psíquicas superiores, pois, em cada atividade, são postas em evidências determinadas funções, e, como estas não se desenvolvem de forma isolada, elas promovem, conseqüentemente, o desenvolvimento de outras funções. Nessa perspectiva do desenvolvimento da atividade, refletimos a posição de Leontiev (1978, p. 300):

A passagem de uma nova atividade dominante só se distingue do processo descrito por uma única coisa: o que se torna realmente agente, no caso da mudança de atividade dominante, são os motivos 'compreendidos' que não pertencem à esfera das relações em que a criança está efetivamente inserida, mas a uma esfera de relações que caracterizam o lugar que a criança poderá ocupar no estágio seguinte do seu desenvolvimento.

Dessa forma, é entendido que o motivo compreendido ainda não é a necessidade da criança, e que, por meio do processo em que a criança é colocada e visando que sua atividade atual já não a satisfaz, passará a buscar uma nova atividade que seja compatível com a sua nova necessidade, sendo esse conceito o desencadeador de novas atividades, assim novas atividades dominantes. Devemos observar que esse processo é promotor de desenvolvimento dos indivíduos, pois várias funções psíquicas podem ser colocadas em movimento e, com isso, desenvolvê-las.

Não menos importante, é preciso considerarmos que a atividade dependerá das condições em que a criança se encontra ou vive. Em relação a essa questão de o meio interferir na atividade, Leontiev (1978, p. 291) ressalta:

O que determina directamente o desenvolvimento do psiquismo da criança, é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive.

A atividade não é um processo espontâneo, que de forma natural a criança vai modificando-a, mas é um processo que tem intrínseca relação com o meio em que a criança está inserida, das condições que lhe são postas, das influências e do período histórico, pois estamos em constantes transformações sociais.

Feito esse apanhado de conceitos fundamentais da Teoria da Atividade, podemos adentrar o que seriam as atividades dominantes, assim explicitada pelo autor: “A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 293).

Como a etapa de ensino abordada neste estudo é a Educação Infantil, mais especificamente crianças de 5 a 6 anos, seguimos a referência de Leontiev (1978) que explica que a atividade dominante, nesse período, são as brincadeiras de papéis sociais. Entendermos esse conceito permitir-nos-á explicar o desenho como uma atividade produtiva, o que implica entendermos que o desenho como linguagem pode promover o desenvolvimento de demais FSP, assim como na qualidade de conteúdo.

Em cada período da vida, existem atividades que se destacam e promovem esse desenvolvimento. Não temos como pretensão aprofundar sobre cada atividade

dominante de acordo com os períodos, mas destacarmos os fundamentos da atividade dominante que predomina na idade pré-escolar, período em que o desenho pode ser mais bem desenvolvido e explorado.

De acordo com Leontiev (1978), a atividade dominante não é considerada como sendo aquela que influi mais vezes no decurso da criança; assim, não são requisitos quantitativos que determinam uma atividade ser dominante em determinado período de desenvolvimento, mas aquelas que quando aparecem promovem o desenvolvimento psíquico.

Alguns tipos de actividades são numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papéis secundários. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da actividade do seu conjunto, mas da actividade dominante. (LEONTIEV, 1978, p. 292).

A atividade dominante governa em determinado período e vai engendrando novas atividades, o que não quer dizer que haja seu desaparecimento no período posterior, ou que apenas ela é promotora do desenvolvimento no atual período, por isso existem as atividades secundárias que veremos mais adiante.

Leontiev (1978) ressalta que a atividade dominante da criança possui três características que merecem ser esclarecidas. A primeira característica “[...] é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade” (LEONTIEV, 1978, p. 292). Dessa forma, no interior de uma atividade dominante, já aparecem indícios de uma nova atividade dominante a ser desenvolvida.

A segunda característica está em a atividade dominante influir no desenvolvimento ou na reorganização dos processos psíquicos; desse modo, as funções psíquicas superiores são postas em movimento: “Não poderíamos daqui concluir que a formação ou a reorganização de todos os processos psíquicos só se faz no interior da atividade dominante” (LEONTIEV, 1978, p. 293). Entendemos que há funções que não são desenvolvidas na atividade dominante propriamente dita, mas em atividades que possuem relações a ela. Como exemplo, podemos dizer que há funções que não se desenvolverão com as brincadeiras de papéis sociais, atividade dominante na idade pré-escolar, mas podem se desenvolver com a

atividade do desenho, que é uma atividade produtiva ligada a essa atividade dominante, o termo “atividade produtiva” explicaremos na próxima subseção.

A terceira característica é que a atividade dominante está associada à formação de personalidade¹³, do ser total, que depende das “[...] mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 293). Na mesma direção, nas palavras de Martins (2006, p. 30), as atividades dominantes “[...] engendram outros tipos de atividades, permitem que as funções psicológicas tomem forma e/ou se reorganizem e conseqüentemente; gestam as principais mudanças psicológicas da personalidade”. Nesse esteio, quais são as atividades dominantes e quais são os períodos em que elas são predominantes?

Para elucidar quais são tais atividades, é relevante pontuarmos que vários estudos foram desenvolvidos em decorrência dos estudos de Vigotski e Leontiev, como é o caso dos estudos de Elkonin. Segundo Pasqualini (2009), Leontiev apontou como atividades dominantes: “[...] a brincadeira infantil, a atividade de estudo e o treinamento especial ulterior ou o trabalho [...]”. Elkonin, de acordo com Pasqualini (2009), avançou nos estudos e nas investigações, apresentando com mais detalhes as características do desenvolvimento em cada período.

[...] a época da *primeira infância*, constituída pelo período da *comunicação emocional direta* com os adultos, seguindo da *atividade objetual manipulatória*; a época da *infância* caracterizada pelo *jogo de papéis* (na idade escolar) e pela *atividade de estudo* (na idade escolar) e a *adolescência*, constituída pelo período da *comunicação íntima pessoal*, seguida pela *atividade profissional e de estudos*. (PASQUALINI, 2009, p. 39, grifos da autora).

Assim como ressaltamos o movimento dialético no processo de desenvolvimento, a atividade dominante também percorre esse processo. A cada período, há uma atividade predominante, mas, de acordo com Martins e Facci (2016, p. 154), a “[...] situação que a criança assume na sociedade faz com que haja motivação para uma nova atividade; a situação anterior fica em segundo plano, o que caracteriza o início de uma nova etapa de desenvolvimento”.

¹³ De acordo com Martins (2006, p. 28), personalidade é considerada: “[...] no sentido de ser total, que se manifesta naquilo que a pessoa sente, pensa e faz nas diferentes situações sociais de seu desenvolvimento. A personalidade é, portanto, uma formação psicológica que se vai constituindo enquanto resultado das transformações das atividades que engendram as relações vitais do indivíduo com o mundo físico e social”.

A atividade dominante, então, não desaparece no processo de atividade dominante seguinte, mas dá espaço para essa nova atividade corresponder a também novas necessidades. Disso, resultará um processo dialético de incorporação e de transformação da atividade.

Nesse processo, buscamos destacar os pressupostos da Teoria da Atividade e como ela desencadeia a atividade dominante, apresentando, de forma sucinta, os períodos do desenvolvimento e suas respectivas atividades. Para explicitarmos esses apontamentos, abordamos, a seguir, o desenvolvimento da atividade dominante na idade pré-escolar – brincadeiras de papéis sociais - que está ligada ao desenho, objeto desta pesquisa que entrará como atividade produtiva, destacada mais adiante.

2.2 A ATIVIDADE DOMINANTE NA IDADE PRÉ-ESCOLAR: BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS

O estudo proferido até este momento aproxima-nos da questão principal da pesquisa que é o de observar como estão sendo realizadas as atividades com o desenho na Educação Infantil sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. É imprescindível compreendermos o sentido dessa atividade para a teoria em questão.

Para chegarmos ao conceito de desenho, propomos seguir uma linha teórica lógica que nos faça identificar sua relevância como função de linguagem e atividade pedagógica. Dessa forma, ressaltamos, no subtítulo anterior, o conceito de Atividade e de atividade dominante, para que, neste momento, possamos entender a brincadeira de papéis sociais, como a atividade dominante na idade pré-escolar. Diante desses conhecimentos apresentados, conseguiremos adentrar a atividade do desenho.

Em relação ao período pré-escolar, referência de dados desta pesquisa, Martins (2006) afirma que essa é uma etapa de intensivas possibilidades para as mais diversas maneiras de aprendizados e organização dos conhecimentos, como também uma etapa indispensável para a estruturação das propriedades da personalidade da criança, entre elas as capacidades e os traços do caráter.

Visto que a atividade dominante tem intrínseca relação com o que move o indivíduo, esclareceremos a atividade dominante brincadeiras de papéis sociais¹⁴, que se enquadra no período das crianças deste estudo. Para nos situarmos no contexto da atividade dominante, em específico nas brincadeiras de papéis sociais na idade pré-escolar, apresentamos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural em que alguns autores se debruçaram nos estudos e nas investigações da periodização do desenvolvimento psíquico humano, entre eles destacamos Leontiev e Elkonin, que concordam que, desde o nascimento até a velhice, há atividades que se apresentam como essenciais para promover saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico e da personalidade.

Salientamos que, para Leontiev (2010), a atividade principal de crianças em idade pré-escolar denomina-se jogos e brincadeiras, que Elkonin (1969, 1987), na mesma linha de significado, denomina de jogos de papéis.

Há de destacarmos, portanto, o que são papéis, mais especificamente papéis sociais, termo utilizando por Elkonin. Para isso, recorreremos a Duarte (2006, p. 90):

Os papéis sociais são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento que fazem a mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais. Os papéis sociais podem identificar-se ou não com uma atividade profissional. O papel social de pai não se identifica com uma atividade profissional, mas o papel de professor, sim.

De acordo com essas considerações, os papéis sociais são determinantes nas brincadeiras das crianças em idade pré-escolar; assim, esses papéis sociais podem ser entendidos também como aproximação que a criança tenta fazer do mundo dos adultos. As relações humanas ganham destaque; desse modo, a criança quer fazer o que o adulto faz, mesmo não podendo realizar as mesmas ações, como, por exemplo, dirigir um carro, cozinhar.

¹⁴ Neste trabalho, será utilizado o termo “brincadeiras de papéis sociais”, por aproximar-se com mais exatidão ao conteúdo dessa brincadeira, que está vinculada ao processo de brincar, não visando um produto. Contudo, temos a consciência de que autores como Elkonin (1969, 1987), Muhkina (1995) Leontiev (1978, 2010), entre outros, trazem o termo “jogo”, pois, em Russo, tal termo é sinônimo de “brincadeira” e possuem o mesmo conteúdo. Não utilizaremos o conceito “jogo”, pois, ao ser traduzido para a língua portuguesa, reconhecemos a diferença de seu conteúdo com o das brincadeiras, visto que, enquanto nas brincadeiras as regras estão implícitas; no jogo, as regras estão explícitas, em direção a um resultado. Todavia, ao utilizarmos citação diretas que contenham o conceito “jogo”, será respeitado o texto original (LAZARETTI, 2008).

Reconhecemos que isso se torna impossível a uma criança, porém ela encontrará na substituição lúdica¹⁵ dos objetos, maneiras de realizar tal atividade. Para que fique claro o conceito de lúdico e a questão de as brincadeiras de papéis sociais estarem voltadas ao processo e não a um resultado, pontuamos os escritos de Leontiev (2010, p. 121-122):

A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada. Como resolver esta contradição, a discrepância entre sua necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações, por outro? Pode esta contradição ser resolvida? Ela pode ser solucionada, mas, para a criança, apenas por um único tipo de atividade, a saber, a atividade lúdica, em um jogo. Isto se deve ao fato de que um jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma.

A criança resolve a contradição expondo um novo significado a um objeto. Ela sabe seu real significado, mas, para completar a brincadeira, esse objeto obterá o sentido lúdico.

O objeto do brinquedo retém seu significado, isto é, a vara permanece uma vara para a criança. Suas propriedades são conhecidas da criança, o modo de seu possível uso e da possível ação a ser executada com ela é conhecido. E isto que forma o significado da vara. Ocorre, porém, que o significado não é simplesmente concretizado no processo lúdico. No brinquedo, as operações com a vara fazem parte de uma ação bastante diferente daquela para a qual elas são adequadas. (LEONTIEV, 2010, p. 128).

Para o Leontiev (2010), o objeto, no caso a vara, conserva o seu significado, mas adquire um novo sentido perante a brincadeira, pois a vara torna-se um cavalo, por exemplo – esse seria o sentido lúdico. Segundo Rossler (2006), a criança reconhece o significado do objeto, mas o utiliza com outro sentido na brincadeira. Esse movimento possibilita o desenvolvimento do psiquismo da criança e, conseqüentemente, traz influências para sua vida adulta. No entanto, antes de chegar a essa atividade, há um processo anterior que precisa ser visto com atenção para que se desenvolvam as brincadeiras de papéis sociais.

¹⁵ O lúdico em nosso trabalho, seguindo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, terá como sentido o exposto por Muhkina (1995, p. 155, grifo da autora): “A *atividade lúdica tem um caráter semiótico* (simbólico). No jogo revela-se a função semiótica em gestão da consciência infantil”.

Nas palavras de Lazaretti (2016, p. 131), as brincadeiras de papéis, referenciadas como brincadeiras sociais, pressupõem “[...] apropriar-se do mundo humano, das relações humanas, uma vez que ela faz parte dele e move-se no intuito de cada vez mais conhecer para melhor se integrar a esse universo”. De maneira similar, Leontiev (2010) reforça que as brincadeiras das crianças não são atos instintivos, mas característicos do ser humano, considerada como uma atividade que objetiva o desenvolvimento da percepção infantil sobre o mundo dos objetos dos adultos, constituindo assim o conteúdo das brincadeiras.

Além disso, é relevante esclarecermos que as brincadeiras de papéis sociais não se desenvolvem espontaneamente, mas é decorrente de um percurso histórico. Nas palavras de Arce e Simão (2006, p. 70),

[...] o jogo não é uma atividade natural da criança ou da infância, mas é fruto, produto de uma construção histórica, de condições sociais concretas que alteraram a forma dos adultos se relacionarem com as crianças. O jogo é uma atividade apropriada socialmente no período da infância, não sendo instintiva.

Todavia, não se desenvolve a atividade dominante das brincadeiras de papéis sociais sem que haja um processo que a anteceda; assim sendo, tal atividade tem sua origem na atividade dominante precedente, a manipulatória. “Para o primeiro ano, essa atividade principal é a relação emocional com o adulto; para a primeira infância é a atividade com objetos; e para o pré-escolar é o jogo” (MUKHINA, 1995, p. 59). Entendemos, de acordo com os pressupostos de Elkonin (1987), que o desenvolvimento e a conversão das brincadeiras de papéis sociais como atividade dominante não significam que as atividades anteriores sejam eliminadas.

Com relação aos nossos estudos, destacamos as brincadeiras de papéis sociais, constituídas de brincadeiras que trazem consigo uma ampla possibilidade de desenvolvimento, e, nesse caso, não apenas o desenvolvimento motor, mas também o cognitivo. Nas palavras de Elkonin (1987, p. 118, tradução nossa):

A importância do brincar para o desenvolvimento psíquico de crianças em idade pré-escolar é múltipla. Seu significado principal consiste em que, graças a procedimentos peculiares (a assunção, pela criança, do papel do adulto e de suas funções sociolaborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações

objetais, a transferência dos significados de um objeto a outro, etc.), a criança modela no jogo as relações entre as pessoas.¹⁶

Dessa forma, podemos compreender que a criança, quando perpassa pela atividade dominante das brincadeiras de papéis, está integrada a um processo de desenvolvimento anterior no qual já não supria mais suas necessidades, pois já não a afetava. Isso mostra que o que move as crianças em idade pré-escolar nas atividades das brincadeiras de papéis é a sua busca em estar mais próxima do mundo dos adultos. Nas palavras de Mukhina (1995, p. 62):

Essa passagem é precedida por uma insatisfação da criança com o lugar que ocupa entre as outras pessoas e pelo desejo de mudar de lugar. Devido ao desenvolvimento alcançado pela criança numa etapa, chega um momento em que seus conhecimentos, seus hábitos, suas qualidades psíquicas, ou seja, suas possibilidades entram em contradição com as velhas formas de ação e de relação com os que a rodeiam. A criança sente suas novas possibilidades e perde interesse pelas coisas que há pouco a interessavam. Procura novas relações com o adulto. Essa contradição se expressa sob a forma de crise: o velho já não satisfaz a criança e o novo ainda não foi forjado.

Pelo exposto na afirmação da autora, reforçamos o conceito relevante da Teoria Histórico-Cultural de que sempre haverá novas necessidades, não é um movimento acabado, ou linear, mas movimenta-se em uma espiral na qual há sempre algo novo a ser conhecido e que promoverá desenvolvimento, enquanto o velho se faz importante, porém já está internalizado e já proporcionou desenvolvimento. Nesse movimento, a criança busca suprir suas novas necessidades, as que a move, as que a afeta. Nas palavras de Leontiev (2010), fica claro à qual necessidade a atividade está relacionada:

[...] o brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar. Ele 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. (LEONTIEV, 2010, p. 125).

Com isso, ressaltamos que a atividade das brincadeiras de papéis sociais é engendradora ainda na atividade manipulatória dos objetos. Nessa transição, a relação da criança com esses objetos muda, pois haverá um uso simbólico do

¹⁶ “La importancia del juego para el desarrollo psíquico de los niños de edad preescolar es múltiple. Su principal significado consiste en que, gracias a procedimientos peculiares (la asunción, por el nido, del rol de la persona adulta y de sus funciones socio-laborales, el carácter representativo generalizado de la reproducción de las acciones objétales, la transferencia de los significados de un objeto a otro, etc.), el niño modela en el juego las relaciones entre las personas.” (ELKONIN, 1987, p. 118).

objeto. Nas palavras de Lazaretti (2016, p. 129-130), entendemos esse processo de apropriação da nova atividade como:

Essa nova etapa é resultante das apropriações efetuadas pelo conteúdo da atividade de comunicação emocional direta e da atividade manipulatória objetual, característica do período de 0 a 3 anos. Como consequência, assistimos às mudanças provocadas no desenvolvimento da criança na primeira infância, sendo essas as mais significativas e os fundamentos para a nova atividade-guia no período pré-escolar: a aparição da tendência da atividade independente; o domínio de um círculo bastante amplo de atividades, com os objetos acessíveis para isso; a aquisição das formas fundamentais da linguagem como meio de relação social. A ampliação dos domínios da realidade permite que a criança assuma ações cada vez mais autônomas e sua percepção a respeito da realidade que a rodeia torna-se mais aprimorada.

Existem períodos aproximados em que as crianças perpassam pela atividade dominante das brincadeiras de papéis, porém ressaltamos que o que determina o desenvolvimento da atividade dominante são as relações sociais, a qualidade das interações do meio com a criança. Pasqualini (2009, p. 33) pontua que “[...] o conteúdo dos estágios é determinado pelas condições históricas concretas”. Assim, a Teoria da Atividade pressupõe que crianças de aproximadamente 3 a 6 anos possam ter como atividade dominante as brincadeiras de papéis.

Ora, qual a relevância das atividades de brincadeiras para o desenvolvimento psíquico de uma criança? Nas palavras de Moya, Sforini e Moya (2019, p. 123),

[...] os jogos e brincadeiras são atividades que proporcionam a apropriação de normas sociais e de conduta, estruturando a comunicação e o uso instrumental dos objetos elaborados pelos seres humanos ao longo do processo histórico da humanidade. Utilizando-se da ludicidade, a criança apropria-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reconstituição das ações que os adultos realizam com esses objetos. [...] acontece a reconstituição pela criança da atividade social que ela busca representar.

Assim sendo, a criança diante da brincadeira procura realizar a atividade da forma como ocorre na realidade dos adultos, não descaracterizando as regras, mas cumprindo-as, aproximando-se por meio da brincadeira das relações sociais dos adultos. Nesse sentido, as brincadeiras de papéis são determinadas pelo meio social no qual a criança está inserida. Para Lazaretti (2016, p. 132),

[...] a centralidade da brincadeira de papéis sociais é a relação criança-adulto social e tem como núcleo o mundo das pessoas e suas relações, atuando na esfera motivacional e das necessidades,

em que o predomínio nesse período do desenvolvimento da criança está centrado no sentido social das atividades humanas.

Nesse processo das relações sociais em que os adultos inferem nas brincadeiras, promove o desenvolvimento do autocontrole, da conduta, pois, em determinada brincadeira, a criança deverá conter seus desejos para poder realizar com exatidão, ou da melhor maneira possível, o papel que está desempenhando no brincar. “Ao brincar como se fosse um motorista, por exemplo, a criança esforça-se para reproduzir ações e controlá-las, e isso é a base para a formação da consciência” (LAZARETTI, 2016, p. 133).

A criança é um sujeito ativo na brincadeira, que se submete a renunciar o que realmente gostaria de fazer, para cumprir um objetivo. “No jogo é onde as crianças aprendem com mais facilidade a direcionar seu comportamento” (ELKONIN, 1969, p. 514, tradução nossa)¹⁷. O contato com o mundo adulto e a participação ativa nesse meio fazem com que a criança reflita em seu brincar, isso porque: “O jogo é uma atividade social por sua origem e por isso seu conteúdo é social”¹⁸ (ELKONIN, 1987, p. 112, tradução nossa).

Nesse novo período, a criança, por meio da realização dessas atividades, proverá, por si mesma, seus desejos, e todo esse processo é desencadeador de desenvolvimento psíquico, pois, como afirma Lazaretti (2016), as regras sociais do jogo fazem com que a criança renuncie às suas vontades ou aos seus desejos, para assumir as brincadeiras como elas realmente são. Isso causa desenvolvimento, atos conscientemente planejados.

De maneira similar, Martins (2006, p. 42) ressalta que

[...] a brincadeira de papéis desempenha função imprescindível em todo o desenvolvimento da criança, operando na formação global dos processos psíquicos (atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, sentimento, etc.) bases sobre as quais edifica-se a personalidade.

Revela-se, com isso, a importância de atentar-se à tal atividade na Educação Infantil, pensando não apenas como momentos de recreações sem direcionamento, ou apenas recurso didático, mas como atividade rica de conteúdos e promovedora

¹⁷ “Em el juego es donde los niños aprenden con más facilidad a dirigir su conducta.” (ELKONIN, 1969, p. 514).

¹⁸ “El juego es una actividad social por su origen y por eso su contenido es social.” (ELKONIN, 1969, p. 112).

de desenvolvimento, em especial das funções essenciais para formar a personalidade do indivíduo.

No jogo, formam-se tipos superiores de percepção, processo verbal e imaginação, e a passagem do pensamento objetivo para outras formas mais abstratas é efetuada.

Entretanto, a enorme importância do brincar para o desenvolvimento de todas as facetas da personalidade da criança só pode influenciar se tiver um bom direcionamento pedagógico. (ELKONIN, 1969, p. 514-515, tradução nossa)¹⁹.

No que se refere às brincadeiras de papéis, não é possível defini-las como um momento de passatempo, sem orientações, mas algo como atividade motriz em crianças-pré-escolares, pois os próprios atos de representar as relações adultas já se conferem em um conteúdo. A esse respeito, Lazaretti (2016, p. 136) ressalta:

Defendemos, portanto, que a proposição de situações lúdicas deve ser compreendida como um importante instrumento para que se possa tanto enriquecer o repertório de conhecimento, vivências e experiências das e nas relações humanas, como também produzir novos interesses e motivos para outras esferas de conhecimento da realidade humana, ou seja, os conteúdos de ensino.

Nesse esteio, as brincadeiras de papéis sociais em sala de aula não devem se reduzir a recurso. Não que isso não possa acontecer, o professor pode até utilizar uma brincadeira de papéis sociais para introduzir um conteúdo, mas é preciso ficarmos atentos para o fato de que a brincadeira possui um conteúdo, que, por sinal, é de grande relevância para ser explorado.

Mukhina (1995) explica que, durante a atividade dominante das brincadeiras de papéis, há um desenvolvimento da própria brincadeira, sempre buscando estar mais próximo da realidade social. Compreendemos, dessa forma, que esse desenvolvimento da atividade é decorrente do desenvolvimento infantil, caracterizando a personalidade, a consciência e alterando as necessidades da criança.

Podemos exemplificar a afirmação com o pensamento de Leontiev (2010), o qual relata que os jogos com regras, incluídos na atividade dominante das brincadeiras de papéis, surgem a partir dos jogos com situação imaginária,

¹⁹ “En el juego se forman tipos más elevados de la percepción, del proceso verbal, de la imaginación, y se efectúa el paso del pensamiento objetivo a otras formas más abstractas. Sin embargo, la enorme importancia del juego para el desarrollo de todas las facetas de la personalidad del niño únicamente puede influir si tiene una buena dirección pedagógica.” (ELKONIN, 1969, p. 514-515).

considerando, assim, que houve um desenvolvimento da criança seguido de um desenvolvimento da brincadeira. O autor ressalta que esse processo é decorrente de motivações. A esse respeito, Leontiev (2010) orienta-nos a entender esse desenvolvimento das brincadeiras de papéis sociais:

Por que é que os jogos com regras só surgem em um certo estágio de desenvolvimento e não simultaneamente com a gênese dos primeiros jogos de papéis? Isso depende da diferença de sua motivação. Inicialmente, as primeiras ações lúdicas surgem com base na necessidade crescente da criança de dominar o mundo dos objetos humanos. (LEONTIEV, 2010, p. 135).

Sobre essa discussão, vale ressaltarmos que o autor considera difícil para as crianças de três ou quatro anos de idade entenderem e obedecerem às regras do jogo, por isso que estas surgem no final da idade pré-escolar, advindo de um processo de desenvolvimento das brincadeiras de papéis sociais. Para ilustrarmos, trazemos o exemplo citado por Leontiev (2010) de uma pesquisa realizada por Elkonin, que, ao propor brincar de esconde-esconde com uma criança de três anos, e propositalmente demora um tempo para encontrá-la, fez com que a criança infringisse as regras do jogo, gritando ao pesquisador, denunciando onde estava escondida. Diferentemente de uma criança de seis anos que, durante o jogo, se importa em sujeitar-se às regras.

Para fazer essa comparação, o pesquisador combinou com duas crianças, uma de três e outra de seis anos, que se escondessem juntas. Na mesma dinâmica, ao demorar para encontrá-las, a criança de três anos se inquieta para contar onde estavam escondidas, mas a criança de seis anos tenta contê-la; desse modo, a criança maior pretende cumprir a regra, que, nesse jogo, é não ser encontrada.

Ora, podemos perguntar: Qual a relação do desenho dentro do conjunto de atividade dominante, brincadeiras de papéis sociais? Não nos debruçaremos nesse momento sobre o desenho, porém consideramos relevante pontuá-lo como atividade produtiva, linha acessória, isto é, uma atividade secundária no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, para assim ressaltar sua significância no ensino da Educação Infantil. Mais adiante, destacaremos a atividade do desenho apontando as características específicas dessa atividade.

Entretanto, destacamos que o desenho está constituído como uma linha acessória na atividade dominante aqui estudada. Na mesma direção, elucidamos as palavras de Martins (2006, p. 35):

Necessário considerar que este jogo representa, neste período, a linha central do desenvolvimento, e as atividades produtivas (aquelas que objetivam a criação de um produto, por exemplo: construção de objetos, desenhos, modelagens, etc.) e de movimentos corporais representam sua linha acessória, sendo, portanto, também muito importantes.

Nesse contexto, o desenho é considerado como atividade produtiva. “Nas diversas etapas da infância pré-escolar, as atividades de tipo produtivo, como o desenho e a construção, estão muito relacionadas com o jogo” (MUKHINA, 1995, p. 166). De maneira similar, Lazaretti (2016) pontua que a criança pode brincar de desenhar e que, como atividade produtiva, ocupa um lugar relevante no trabalho educativo em específico na Educação Infantil, promovendo uma linha acessória do desenvolvimento. Dessa forma, propomos discutir, na próxima subseção, o desenho como atividade produtiva, compreendendo a sua especificidade nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural.

2.3 O DESENHO COMO ATIVIDADE PRODUTIVA

Discorrido sobre a Teoria da Atividade e focando na atividade dominante das brincadeiras de papéis sociais, chegamos ao ponto central do nosso estudo, o desenho, especificamente sobre a atividade produtiva como é considerado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

O desenho, mesmo estando na linha acessória das brincadeiras de papéis sociais, diferencia-se desta ao prover um resultado, visto que, enquanto na brincadeira a criança está preocupada com o processo, no desenho há uma preocupação com o resultado, com o produto, por isso é denominada atividade produtiva. Dessa forma, essa atividade apresenta relevância no desenvolvimento infantil. Elkonin (1969, p. 515, tradução nossa) destaca:

O jogo não é a única atividade na idade pré-escolar. As crianças nesta idade têm uma vida muito ativa e variada; desenharam, modelam, constroem, olham os livros ilustrados e escutam os contos dos adultos, observam os fenômenos da natureza [...]. Cada um desses tipos de atividades têm suas particularidades e exercem influência sobre o desenvolvimento da criança.²⁰

²⁰ “El juego no es la única actividad em la edad preescolar. Los niños em esta edad tienen una vida muy activa y variada; dibujan, modelan, construyen, miran los libros ilustrados y escuchan los cuentos de los adultos, observan los fenómenos de la naturaleza [...]. Cada uno de estos tipos de actividad

Contudo, o desenho não surge na vida da criança de forma espontânea, pois ele é decorrente de um processo de influências do meio em que a criança está inserida. Com isso, há o desenvolvimento da própria atividade do desenho.

Muhkina (1995) escreve que as atividades produtivas, como o desenho e a construção, estão a princípio ligadas às brincadeiras, por apresentarem um caráter lúdico: “Quando desenha, a criança com frequência está interpretando um argumento: os animais que desenha lutam, se perseguem; algumas pessoas visitam outras, outras voltam para a casa etc.” (MUHKINA, 1995, p. 166). A autora ainda afirma que a criança em idade pré-escolar mediana apresenta um desenvolvimento em sua atividade gráfica do desenho, centrando-se em demonstrar um resultado, não estando mais em relação às brincadeiras de papéis sociais.

Ressaltamos aqui o termo “atividade gráfica”, no sentido de que o desenho é uma forma de atividade gráfica, pois, por meio dele, pode-se representar sentimentos, fatos, objetos, com imagens feitas com linhas, traços e pontos.

O desenho como atividade para as crianças em idade pré-escolar é considerado, segundo Venguer (1976), como um tipo especial de atividade plástica e deve-se diferenciar tal atividade para os adultos e para as crianças.

Para apresentarmos tal distinção, pontuamos as palavras de Venguer (1976, p. 175, tradução nossa):

Esta atividade de adultos constitui um dos tipos de criação artística, durante o qual são criadas obras de arte de valor social. As obras de artes plásticas, as imagens e os desenhos representam o mundo na forma de modelos artísticos. O artista não só representa imagens da natureza, de pessoas ou acontecimentos, mas também transmite seu ponto de vista a respeito deles, faz com que o espectador admire a beleza do que é representado.²¹

Assim, para o autor, a atividade plástica dos adultos difere-se do que é o desenho para a criança, mesmo que o desenho infantil também seja uma forma de representar acontecimentos, objetos e as próprias impressões das crianças. É válido pontuarmos que a arte plástica é uma atividade humana que possui suas próprias

tienen sus particularidades y ejerce una influencia sobre el desarrollo del niño.” (ELKONIN, 1969, p. 515).

²¹ “Esta actividad de los adultos constituye uno de los tipos de creación artística, durante cuyo proceso se crean las obras de arte de valor social. Las obras de las artes plásticas- los cuadros y dibujos representan al mundo em forma de modelos artísticos. El dibujante no sólo representa cuadros de la naturaleza, de las personas, o de acontecimientos, sino que también transmite su punto de vista con respecto a ellos, hace que los espectadores admiren la belleza de lo representado.” (VENGUER, 1976, p. 175).

leis, e, por isso, se torna complexa, advindo de um desenvolvimento de métodos, percorrido por séculos. A criança, nesse contexto, precisa aprender tais leis, regras e procedimentos sobre o desenho. Com isso, entendemos que o desenho é constituído do conjunto de formas de produção que caracterizam as atividades plásticas, como a pintura, a modelagem, a escultura, a colagem de diferentes materiais e o próprio desenho, os quais possuem a capacidade de produzir algo por meio de imagens gráficas.

Nesse processo de desenvolvimento, o desenho, de maneira gradual, vai expondo as ideias das crianças, representando as experiências aprendidas seguindo o que aprendeu no meio social no qual convive. O desenho torna-se, assim, um meio e expressa “[...] as particularidades de sua própria percepção, memória, pensamento e sua ideia de beleza e feiura”²² (VENGUER, 1976, p. 176, tradução nossa).

Na mesma direção, compreendemos que o desenho pode ser um meio de desenvolver a percepção da criança, assim como outras funções as quais ressaltaremos na seção seguinte. Entretanto, em relação à percepção, Elkonin (1969, p. 516, tradução nossa) pontua: “Assim, o desenho leva à precisão e diferenciação da percepção. A percepção da cor e da forma e cor dos objetos se fazem mais exatas: se realiza a abstração da forma e da cor dos objetos”²³. Segundo o autor, tal atividade é uma forma de conhecer a realidade, isto é, um meio de a realidade objetiva ir se tornando refletida psicologicamente, como imagem subjetiva. Trataremos mais sobre a percepção em relação ao desenho na seção referente à influência de tal atividade com o desenvolvimento de algumas FPS.

O desenho perpassa por um processo de desenvolvimento. Os estágios que apresentaremos e as experiências dos períodos anteriores – antes de a criança estar inserida na atividade dominante das brincadeiras de papéis sociais – contribuem para tal desenvolvimento. Como ressaltado por Venguer (1976, p. 175, tradução nossa): “Em relação ao desenvolvimento da atividade com objetos, na primeira infância surgem também as premissas para o domínio do desenho, que, na

²² “[...] particularidades de su propia percepción, memoria, pensamiento y su idea de la belleza y la fealdad.” (VENGUER, 1976, p. 176).

²³ “así, el dibujo conduce a la exactitud y diferenciación de la percepción. La percepción de color y la forma de los objetos se hace más exacta: se realiza la abstracción de la forma y el color de los objetos.” (ELKONIN, 1969, p. 516).

idade pré-escolar, se transforma em um tipo especial de atividade: a atividade plástica”²⁴.

De maneira similar, Mukhina (1995) apresenta, em seus escritos, que as atividades plásticas, o desenho mais especificamente, inicia-se na primeira infância; com isso, a criança chega à idade pré-escolar com algumas experiências que a permite desenhar mesmo que de forma remota. De acordo com os estudos de Venguer (1976), os primeiros desenhos podem ser definidos por linhas curtas e retas, que, por vezes, não representam nada, denominados como prefigurativo, o qual se dividi em dois momentos: “[...] *a fase em que é possível reconhecer um objeto dentro de um conglomerado de linhas, surge arbitrariamente e o momento em que a imagem desejada é alcançada*”²⁵ (VENGUER, 1976, p. 177, grifo do autor, tradução nossa).

Posteriormente, a criança começa a relacionar os desenhos com objetos, mesmo que as semelhanças sejam mínimas. Nesse processo, ocorre o desenvolvimento da linguagem verbal, sobre a qual também nos desbruçaremos na seção seguinte. A criança passa a anunciar verbalmente o que pretende desenhar, e é nesse desencadear da linguagem falada que a atividade plástica desenho, começa a ganhar ênfase, pois: “Aos poucos a criança deixa de encontrar um nome para o rabisco já desenhado e primeiro começa a nomear verbalmente o que deseja desenhar. *A formulação verbal de um desejo é o início da atividade plástica da criança*”²⁶ (VENGUER, 1976, p. 177, grifo do autor, tradução nossa).

É possível percebermos a relevância que a linguagem verbal tem para com a atividade do desenho, da mesma forma que o desenho tem para a fala. E todo esse desenvolvimento exige esforços, principalmente mental. É importante pontuarmos que, no desenvolvimento gráfico do desenho e conseqüentemente mental, o ensino tem papel fundamental, pois, de acordo com Mukhina (1995, p. 171): “No processo de ensino criam-se as condições que incitam a criança a aperfeiçoar suas imagens

²⁴ “Em relación con el desarrollo de la actividad con objetos, em la temprana infancia surgen también las premisas para el dominio del dibujo, que a la edad preescolar se transforma en un tipo especial de actividad: la actividad plástica.” (VENGUER, 1976, p. 175).

²⁵ “[...] *la etapa em la cual se logra reconocer un objeto dentro de un conglomerado de líneas, surgió arbitrariamente, y el momento em que se logra la imagen deseada.*” (VENGUER, 1976, p. 177, grifo do autor).

²⁶ “Poco a poco, el niño deja de encontrarle un nombre al garabato ya dibujado, y comienza a denominar primero verbalmente aquello que quiere dibujar, *La formulación verbal de un deseo es el comienzo de la actividad plástica del niño.*” (VENGUER, 1976, p. 177, grifo do autor).

gráficas, agregando novos elementos ao desenho para que ele corresponda melhor o objeto real”.

Dessa forma, ao trabalhar com o desenho, o(a) professor(a) pode levar as crianças a outros espaços para que desenhem, pode providenciar materiais diversificados, como pincéis, tinta, suportes, como caixas de papelão, cartolinhas, papéis de diferentes tamanhos, etc., apresentar o objeto para que as crianças possam desenhar de acordo com as características reais, deixando-as tocar e sentir o material.

Apresentado o desenho como atividade produtiva, ressaltamos, na seção seguinte, o desenvolvimento do desenho como função de linguagem que pode promover o desenvolvimento de FPS, que consideramos ser desenvolvidas na atividade do desenho. Nesse caso, referimo-nos à Educação Infantil que vê no trabalho com o desenho uma possibilidade de desenvolvimento das crianças. Temos a consciência de que cada função carrega em si uma abrangência e complexidade e que não podem ser analisadas em um contexto isolado, por não se desenvolverem separadamente. Com isso, não iremos nos exaurir na análise de cada uma, mas levantarmos seus pontos relevantes, interligadas com a atividade do desenho. Tal compreensão possibilitará analisar os dados coletados e apresentados e como está sendo o uso de tal atividade e o que isso infere no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

3 O DESENHO COMO LINGUAGEM - FUNÇÃO PSÍQUICA SUPERIOR

*Por função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, uma história gráfica sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem dúvida, que na realidade se trata de uma história gráfica, ou seja, uma peculiar linguagem escrita.*²⁷
(VIGOTSKI, 1995, p. 192, tradução nossa)

A partir da perspectiva teórica adotada, o desenho é entendido como uma forma de linguagem por meio do qual a criança pode contar algo, e, como diz Vigotski (1995), é uma história gráfica. O desenho pode ser um signo, isto é, um instrumento simbólico, por meio do qual as crianças podem se expressar e comunicar acontecimentos. Enquanto nos comunicamos por escrito em palavras e frases, o desenho, para a criança, pode desempenhar essa função de comunicação e transmissão de ideias.

O desenho como linguagem, conforme defende Martins (2013, p. 167), é “[...] um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e também instrumento da atividade intelectual”. Assim, quando pontuamos que o desenho é uma linguagem e precisa ser visto com mais atenção na Educação Infantil, é pelo fato de ser um instrumento com um desenvolvimento externo em seus traços, que desencadeia um desenvolvimento interno psíquico no indivíduo.

Vigotski (1995) relata que não é um desenvolvimento mecânico, é um momento crítico quando se transfere um simples rabisco para a função de signo, que representa e comunica algo. Nas palavras de Derdyk (1994, p. 20): “O desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica, é um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e expressão”.

Ao destacar os atributos do desenho em diferentes áreas, a autora quer dizer que a atividade do desenho não é apenas fixada em cópias de figuras postas, não é apenas técnica, mesmo que esta seja relevante para seu desenvolvimento. Segundo Derdyk (1994), o desenho tem uma postura global, é uma das formas das crianças adentrarem, aproximarem-se do mundo social. “Desenhar é conhecer, é apropriar-se” (DERDYK, 1994, p. 24). Com isso, ressaltamos a significância do trabalho com a

²⁷ “Por función psicológica, el dibujo infantil es un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo. La técnica del dibujo infantil demuestra, en lugar de duda, que en realidad, se trata de un relato gráfico, es decir, un peculiar lenguaje escrito.” (VIGOTSKI, 1995, p. 192).

atividade gráfica do desenho, apresentando como foco as crianças em idade pré-escolar. Segundo Tsuhako (2016, p. 37):

Nesse período a criança tem grande desenvolvimento da capacidade simbólica para expressar e comunicar suas ideias, sentimentos e conceitos influenciados pela cultura e, se a criança tiver oportunidade de desenhar e receber orientação adequada, poderá avançar na linguagem do desenho, fazendo uso da imaginação e criatividade; porém, a ausência de oportunidade de desenhar ou a vivência de práticas inadequadas poderão bloquear esse processo.

Podemos compreender que trabalhar o desenho, em especial com crianças em idade pré-escolar, amplia as suas possibilidades de expressão, além do desenvolvimento do próprio desenho ao ser trabalhado como conteúdo que possui técnicas a serem ensinadas. Para Silva (2002, p. 90): “E as alterações repercutem nos processos psíquicos envolvidos na execução do grafismo: percepção, atenção, memória e conceitualização”. Acrescentamos às palavras da autora as funções da linguagem falada, da escrita e da imaginação, as quais serão abordadas ainda nesta seção.

Quando o desenho não é considerado como uma linguagem ou é pouco explorado no contexto escolar, usado como pretexto de conteúdos, tal atividade perde seu sentido para a criança, que não o verá como meio de inserção no mundo adulto, ou forma de se comunicar com o próximo. Devido à importância de atentar-se ao desenho como uma linguagem, vamos atribuir-lhe o papel de atividade de comunicação que pode desenvolver FPS, com destaque para a linguagem falada, a escrita, a memória, a imaginação e a percepção, considerando que o desenho não é um passatempo em sala de aula, mas uma rica atividade. Para isso, faremos uma breve apresentação sobre as funções citadas, ressaltando como o desenho pode estar inserido no seu desenvolvimento.

A fala como função psíquica superior pode ser vista como um instrumento simbólico de grande relevância para o desenvolvimento de outras funções. De acordo com os estudos de Martins (2013), a palavra é a unidade mínima da linguagem, podendo ser tanto escrita como falada; assim sendo, neste momento, enfatizamos a atividade do desenho como meio de desenvolver tal função.

A palavra é parte essencial da fala: “A fala é baseada na palavra, mas também na *frase*, que é a unidade básica da expressão narrativa em que ocorre uma combinação de palavras em conformidade com as normas da *língua*” (MARTINS,

2013, p. 167, grifos da autora). Desse modo, destacamos, neste estudo, a fala como forma de linguagem, mas enfatizando que o trabalho com a atividade do desenho na Educação Infantil possibilita saltos qualitativos na função da fala das crianças em idade pré-escolar.

No que tange ao desenvolvimento infantil, compreendemos a fala, na explicação de Venguer (1976, p. 181, tradução nossa), como “[...] as primeiras palavras, que implicam a ampliação das possibilidades de contato com os adultos”.²⁸ Entendemos, assim, que a fala possui, como o desenho e a escrita, a função de comunicação, a expressão de desejos, alegrias, tristezas, transmissão de conhecimentos, e o contato com o outro intensifica tais funções.

Venguer (1976, p. 188, tradução nossa) ressalta sobre a função da fala:

O domínio da fala tem grande importância para distintos aspectos do desenvolvimento psíquico da criança. Esta se converte paulatinamente em um meio importante para transmitir à criança a experiência social, para que os adultos controlem suas ações. Sob a influência da fala, se recondicionam o processo psíquicos da criança: a percepção, o pensamento, a memória, etc.²⁹

Diante disso, podemos afirmar que a fala permite que os homens se libertem do campo sensorial, troquem informações, expressem-se diante de acontecimentos. Digamos que a linguagem, como fala, é fonte essencial da atividade consciente do homem.

Em consonância com essa perspectiva, Luria (1991a) revela que há três níveis relevantes na atividade consciente do homem decorrentes do surgimento da linguagem. O primeiro diz respeito à mudança prevista como a designação de objetos e eventos do mundo em palavras, ou conjuntos de palavras, as quais descrevem objetos ou acontecimentos; dessa forma, pode-se conservá-los na memória, criando-se, assim, um mundo interior de imagens construído à base da linguagem.

O segundo nível no desenvolvimento da consciência humana consiste em que as palavras não apenas designam objetos, mas abstraem as propriedades

²⁸ “[...] las primeras palabras, que implica la ampliación de las posibilidades de contacto con los adultos.” (VENGUER, 1976, p. 181).

²⁹ “El dominio del habla tiene gran importancia para distintos aspectos del desarrollo psíquico del niño. Esta se convierte paulatinamente en un medio importante para transmitir al niño la experiencia social, para que los adultos controren sus acciones. Bajo la influencia del habla, se reacondicionan los procesos psíquicos del niño: la percepción, el pensamiento, la memoria, etc.” (VENGUER, 1976, p. 188).

essenciais, que significa abstração e generalização – como exemplo, Luria (1991a) apresenta a palavra “relógio” que representa um objeto que serve para marcar as horas, porém, além dessa característica, há todo um contexto histórico e social que determina a palavra “relógio”. O terceiro nível apresenta a linguagem como meio fundamental de transmitir informações, o que promove o desenvolvimento psíquico dos homens em seu processo de desenvolvimento.

Luria (1991a, p. 81, grifo do autor) ainda relata que “[...] a *linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência*”. Essa relevância exposta pelo autor é devido ao processo de desenvolvimento da função da linguagem falada, pois, antes de ela promover tais mudanças na atividade consciente do homem, a fala, em seu princípio, aparece desconexa do pensamento, ou melhor, não há uma consciência sobre o som que está sendo emitido. Nesse contexto, Vigotski (1995, p. 171, tradução nossa) assinala outra tese a respeito da linguagem:

[...] já sabemos que a reação vocal da criança se desenvolve a princípio de forma totalmente independente do pensamento. [...]. Quando a criança grita, o que menos pode supor-se é que sabe por experiência o que vai suceder-se entre o grito e as ações sucessivas das pessoas que a rodeiam ou que seu grito pode comparar-se com nossas intenções de ações e comunicações quando falamos para influenciar as pessoas.³⁰

A criança, quando bem pequena, ainda não possui um domínio intelectual da fala, que só vai ocorrer no processo em que pensamento e linguagem se intercruzarem, as quais, no início da infância, percorrem linhas separadas. Nas palavras de Vigotski (1995, p. 172, tradução nossa):

Em certo momento, estas linhas – o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento – que seguiam caminhos diferentes, parece que se encontram, se cruzam e é então quando se interceptam um ao outro. A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem.³¹

³⁰ “[...] ya sabemos que la reacción vocal del niño se desarrolla al principio de forma totalmente independiente del pensamiento. [...]. Cuando el niño grita, lo que menos puede suponerse es que sabe por experiencia lo que va a suceder entre el grito y las acciones sucesivas de la gente que le rodea o que su grito pueda compararse con nuestras intencionadas acciones o comunicaciones cuando hablamos para influir sobre la gente.” (VIGOTSKI 1995, p. 171).

³¹ “En un cierto momento, estas líneas —el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento que han seguido diferentes caminos, parece que se encuentran, se cruzan y es entonces cuando se interceptan mutuamente. El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje.” (VIGOTSKI 1995, p. 172).

O repertório de palavras internalizadas pelas crianças é resposta do contato social, das influências, das experiências proporcionadas, atividades que possam servir de estímulo para a fala, proporcionando o seu desenvolvimento.

Desde os primeiros meses de vida de uma criança, a linguagem intervém por meio dos outros, nesse caso, por meio dos adultos. Segundo Luria e Yodovich (1985), isso significa que a criança, ao internalizar um sistema linguístico, reorganiza os processos mentais. “A palavra passa a ser assim um fato excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação” (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 11). Nesse percurso, a palavra – a aquisição da linguagem – influi a criança e, quando mediada e influenciada a enriquecer seu vocabulário, intensifica o desenvolvimento de outras funções.

Além da fala como forma de comunicação entre as pessoas, a Teoria Histórico-Cultural também destacou a fala interna como aspecto importante para o desenvolvimento infantil. A princípio, esse tipo de fala foi denominado como egocêntrica pelos estudos de Jean Piaget, porém ele não considerava tal conduta como promotora de desenvolvimento psíquico, diferentemente dos pressupostos da teoria materialista que faz ressalvas.

Já em 1929, Vigotsky demonstrou que, sempre que a criança de quatro a cinco anos de idade enfrenta um problema que lhe traz algum tipo de dificuldade, produz-se fala externa não dirigida a seu interlocutor; a criança enuncia a situação colocada, toma dela uma ‘cópia verbal’ e reproduz, depois, aquelas conexões da sua experiência passada que podem tirá-la de suas dificuldades presentes. Vigotsky tentou demonstrar que não se tratava de ‘linguagem egocêntrica’ efetiva, sobre a qual escrevia Piaget na época, mas sim da intervenção da linguagem como mediadora na conduta, através da mobilização de conexões verbais que ajudem a resolver um problema difícil. (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 18).

Relembramos, aqui, que o desenho é considerado um signo de acordo com os pressupostos apresentados na Teoria Histórico-Cultural, e, conseqüentemente, conduz a momentos de interação com outros indivíduos. Sobre o ato de desenhar, estudiosos concordam que o desenho, além de ser uma linguagem, é também organizado pela fala, pois a criança no período pré-escolar nomeia suas representações gráficas, organiza o que irá desenhar, podendo até mudar os nomes das figuras em questão de tempo. “O fato de a criança planejar seu desenho

significa que há intenção representativa e que ela está ordenando suas ações por meio da fala” (SILVA, 1998, p. 207).

Na mesma direção, Derdyk (1994) apresenta o desenho como um prolongamento da ação; dessa forma, o desenho vai receber uma designação de seu autor; e a representação, que a princípio continha um contexto, pode se transformar em uma outra história.

A interpretação verbal que a criança realiza ao ver ou ao fazer o seu desenho muitas vezes se transforma numa outra ‘estória’. [...] num primeiro momento uma casa, passando imediatamente a ser um foguete e, dali a instantes, pode se transformar numa montanha. Muitas vezes, a interpretação verbal efetuada pela criança é mais rica e criativa que o próprio desenho, sendo este o suporte da fala, da narração verbal. (DERDYK, 1994, p. 95).

Desse modo, vemos que, em vários momentos da atividade do desenho, a fala é expressa como forma de comunicar o que o desenho representa, ou seja, são duas formas de comunicação interligadas por uma atividade, o desenho. Como dito pela autora, o desenho faz-se como base para desenvolver uma narrativa; conseqüentemente, várias funções podem ser colocadas em atividade. Por isso, ressaltamos a relevância da fala interior e da fala como troca de informação entre as crianças. Nas palavras de Silva (1998, p. 208):

A fala organiza o desenho: quando a criança diz ‘Vou fazer uma casinha’ e dirige sua ação gráfica neste sentido, está sendo orientada pela palavra. Ao mesmo tempo, o desenho organiza a fala, como ocorre quando, por exemplo, determinado grafismo sugere um rio e a criança assim denomina seu traçado, estimulada pela marca gráfica.

De maneira similar, Venguer (1976, p. 177, grifos do autor, tradução nossa) apresenta que, por meio da atividade gráfica, a criança pode manifestar seus desejos, relatar por meio da fala o que pretende desenhar e nomear suas representações, enriquecendo a atividade do desenhar. De acordo com o autor: “Pouco a pouco, a criança para de encontrar um nome para o rabisco já desenhado e começa a nomear verbalmente o que deseja desenhar. *A formulação verbal de um desejo é o início da atividade plástica da criança*”³².

³² “Poco a poco, el niño deja de encontrarle un nombre al garabato ya dibujado, y comienza a denominar primero verbalmente aquello que quiere dibujar. *La formulación verbal de un deseo es el comienzo de la actividad plástica del niño.*” (VENGUER, 1976, p. 177, grifo do autor).

Outro fator interessante de ser ressaltado, que faz ligação entre a atividade do desenho e a fala, refere-se à fala como norteadora dos traços feitos no papel. Como exemplo, Venguer (1976, p. 180, tradução nossa) apresenta uma observação realizada com uma criança a fim de observar o desenvolvimento da fala: “‘Eu vou desenhar tio’. Durante o desenho, a criança comentou sobre suas ações: ‘as pernas, agora os cabelos acima... Depois a barriga’. A determinação do objetivo, sua execução e o controle das próprias ações foram uma tarefa difícil”³³. Podemos perceber que esse processo exige uma atividade mental da criança, pois são atos conscientes, demonstrando um processo de aquisição de tomada de consciência. Nesse aspecto, o desenhar teria como papel o enriquecimento do vocabulário infantil, promovendo interações de fatos que devem ser levados em consideração quando pensado no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar.

Diante dessa explanação da linguagem falada em consonância com o desenho, é fato que, durante o processo de desenvolvimento da humanidade, sentiu-se a necessidade de registrar as palavras, as frases ditas, já que a linguagem falada também pode ser uma linguagem escrita. Tshako (2016) ressalta o desenho como linguagem, relatando ser uma antecipação da linguagem escrita, visto que o desenho pode ter como função a comunicação, também presente na linguagem escrita.

Com a apropriação da linguagem do desenho, a criança, além [de] expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando-se em sua poética de modo singular como sujeito autor, terá, a partir das capacidades desenvolvidas por meio do desenho, as bases para outras áreas de conhecimento, a linguagem escrita. (TSUHAKO, 2016, p. 37).

Em relação à linguagem escrita, é possível compreendermos que ela possui relevantes significâncias para a sociedade, sendo um instrumento simbólico que garante a comunicação entre as pessoas. Ela é histórica e social, pois, assim como o desenhar, nós não nascemos com a destreza da escrita, mas vamos aprendendo com o meio em que estamos inseridos, incluídos em um sistema de regras gramaticais singulares em cada sociedade.

Como dito anteriormente, a linguagem escrita advém de uma história, e, nesse contexto, pontuamos o desenho como uma das etapas para se chegar à

³³ “‘Voy a dibujar al tío.’ Durante el dibujo comentaba sus acciones: ‘las piernas, ahora el pelo arriba... Después la barriguita’. La determinación del objetivo, su ejecución y el control de las acciones propias, eran una tarea difícil [...]” (VENGUER, 1976, p. 180).

escrita de letras, de palavras, de frases, de textos, etc. Diante desse movimento histórico, Vigotski (1995, p. 194, tradução nossa) considera que “[...] a história da escrita em crianças começa muito antes de o professor colocar um lápis em suas mãos pela primeira vez e lhe mostrar como traçar letras”.³⁴ Segundo o autor, o que antecede a escrita convencional são etapas que preparam esse caminho.

O primeiro momento da escrita é designado pelos gestos, acompanhados dos desenhos. Nesse momento, os desenhos são apenas uma complementação dos gestos que serão a fonte de explicação. Nas palavras de Vigotski (1995, p. 186, tradução nossa):

Como pudemos observar em inúmeras ocasiões durante nossos experimentos, a criança, ao desenhar, frequentemente passa para a representação, aponta com o gesto o que tenta representar, e o traço deixado pelo lápis nada mais é do que o complemento do que representa com o gesto.³⁵

Como exemplo do que seriam os gestos, o autor relata que, quando a criança quer desenhar um salto, antes de tudo, ela faz o movimento de saltar com as mãos, desejando que tal movimento expresse o que está no papel. “[...] os primeiros desenhos das crianças, seus rabiscos, são mais gestos do que desenhos no verdadeiro sentido da palavra” (VIGOTSKI, 1995, p. 187, tradução nossa).³⁶ Entendemos, com isso, que a representação por gestos posteriormente desenvolve-se e, por si só, passa a representar algo. Assim, o desenho recebe uma designação ao que representa.

Para entendermos tal desenvolvimento, que está interligado diretamente ao processo de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, e continuará no período dominante de estudos, fazemos referência a Mello (2005), a qual compreende que a escrita não é espontânea, mas precisa de um ensino direcionado:

Assim, a criança, ao longo da idade pré-escolar, com a ajuda do desenho e do faz-de-conta, vai tornando mais elaborado o modo

³⁴ “[...] la historia de la escritura em el niño comienza bastante antes de que el maestro ponga por primera vez un lapiz em sus manos y le enseñe el modo de trazar las letras.” (VIGOTSKI, 1995, p. 194).

³⁵ “Como pudimos observar em numerosas ocasiones durante nuestros experimentos, el niño al dibujar, pasa frecuentemente a la representación, señala con el gesto lo que intenta representar y la huella dejada por el lápiz no es más que el complemento de lo que representa con el gesto.” (VIGOTSKI, 1995, p. 186).

³⁶ “[...] los primeros dibujos de los niños, sus garabatos, son más bien gestos que dibujos em el verdadero sentido de la palabra.” (VIGOTSKI, 1995, p. 187).

como utiliza as diversas formas de representação. Desta maneira, entende-se que a representação simbólica no faz-de-conta e no desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que leva do gesto- a forma mais inicial da comunicação - às formas superiores da linguagem escrita. (MELLO, 2005, p. 28).

Diante das considerações da autora, reiteramos nosso posicionamento da relevância da Educação Infantil, assim como as brincadeiras de papéis sociais e o desenho como atividade produtiva, pois, como observado nos escritos dos autores visto até o momento, tal atividade é o bojo para o desenvolvimento da escrita em forma superior da comunicação humana. Com isso, não estamos dizendo que o trabalho com o desenho tenha apenas esse objetivo, uma vez que o próprio desenho é uma forma de comunicação e promove, quando trabalhado com objetivos, o desenvolvimento de outras FPS.

Ainda nessa direção, sobre o desencadear da linguagem escrita, com o desenho como antecessor dessa função, é indispensável falarmos brevemente sobre os experimentos realizados por Vigotski e Luria, referentes ao desenvolvimento da escrita, com ênfase no desenho como parte dos estágios que direciona a escrita simbólica. Com isso, podemos entrelaçar o desenvolvimento de outras funções que estão ligadas à atividade do desenho.

Tomamos os estudos de Luria (2010, p. 161) para compreender o processo de desenvolvimento da escrita:

Nossos experimentos garantem a afirmação de 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. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança.

Esse excerto esclarece o desenvolvimento da escrita. Além de proporcionar um aprimoramento da comunicação, ela faz parte do desenvolvimento da sociedade, e, não menos importante, do desenvolvimento do homem em seus aspectos físicos e intelectuais, na qualidade de participante desse contexto social. Com isso, Luria (2010) delimitou estágios, ressaltando o desenho nesse processo.

O primeiro estágio da pré-história da escrita das crianças tem o sentido de brinquedo, são os rabiscos, denominados pelo autor como fase pré-instrumental, atos imitativos, primitivos ou pré-culturais. Nesse estágio, o interesse da criança está

em “[...] ‘escrever como os adultos’. [...] escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo” (LURIA, 2010, p. 149). Nesse estágio, a criança não possui ainda a consciência do registro como um signo auxiliar; por isso, é considerado apenas um rabisco.

O segundo estágio trata-se do rabisco não diferenciado, no qual o registro começa a ter como função auxiliar um signo. “Esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra” (LURIA, 2010, p. 158). Nesse período, a criança faz os rabiscos que nada se assemelham ao solicitado, porém tal registro auxilia sua memória e, após usá-lo uma vez, pode esquecer seu significado.

O terceiro estágio é a escrita diferenciada, em que cada rabisco tem um significado, e a quantidade de rabiscos em relação a frase é fator relevante nesse momento. Nesse processo de desenvolvimento da pré-história da escrita, Luria (2010, p. 166) considera que “[...] o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma de primeira escrita diferenciada”.

Nesse processo, o quarto estágio é marcado pela escrita pictográfica, que tem como princípio a riqueza das experiências dos desenhos. Nesse estágio, enfatizamos o trabalho com o desenho na Educação Infantil nos dias de hoje, visto que esse longo percurso é indispensável para a escrita simbólica. Luria (2010) nos alerta sobre o desenho, principalmente ao frisar que o meio e as mediações são indispensáveis para esse desenvolvimento, e que o uso do desenho tem sua significância, porém é pouco valorizado. “[...] pelo fato de a experiência direta do desenho ser tão rica, frequentemente deixamos de obter, da criança a fase pictográfica da escrita em sua forma pura” (LURIA, 2010, p. 174). Nesse estágio, assim como os demais, é notável o desenvolvimento da memória, marcado pelo uso do desenho.

Todo esse processo sobre a pré-história da escrita conduz à escrita simbólica, a qual possui um desenvolvimento que não nos cabe discutir neste trabalho. Filtramos dessa análise, da relação do desenho com a escrita simbólica, as contribuições que ele tem como auxiliador da memória, como forma de comunicação e representação, perpassando desde os rabiscos até as imagens pictográficas.

Destacamos, neste momento, a função psíquica superior memória, considerando o desenho como um recurso mnemônico. Nessa direção, Derdyk

(1994, p. 126) diz: “A criança, aproximadamente entre dois e seis anos, desempenha o que ela sabe do objeto, e não o que vê. Este saber está profundamente relacionado com a sua vivência e manipulação do objeto”. Acrescentamos às palavras da autora que essa manipulação e essa vivência não ocorrem de maneira espontânea, mas por meio de mediações, como o trabalho do professor.

O desenho de memória pode ser comprovado na coleta que realizamos, que apresentaremos na seção seguinte, em que as crianças não tiveram acesso ao livro no momento de desenhar, mas às imagens mostradas na contação da história. Por isso, elas fizeram os registros de acordo com o que já tinham internalizado das imagens, agregando a seus traços experiências vividas.

Diante dessa característica, é possível reconhecer no desenho a função psíquica da memória, assim definida por Luria (1991c, p. 39, grifo do autor): “Por isto entendemos por memória o *registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior*, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior [...]”.

Podemos relacionar a memória à capacidade de acumular psicologicamente vivências e reproduzi-las, visto que, na atividade do desenho, quanto mais experiências no meio social a criança tiver mais refletirá em sua atividade, podendo ser tanto positivas como negativas.

No que diz respeito à memória e sua função reprodutiva, trazemos as palavras de Vigotski (2009, p. 11):

Um tipo de atividade pode ser chamado de reconstituído ou reprodutivo. Está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes.

Esse entendimento do autor esclarece que a memória possui a plasticidade das substâncias nervosas, de poder conservar experiências passadas e reproduzi-las.

De acordo com Luria (1991c), existem alguns tipos de memória. Entre esses tipos, estão as que provocam: Imagens sucessivas, Imagens diretas eidéticas, Imagens da representação e Memória verbal. As três primeiras incluem-se no grupo de memória visual; enquanto a última, em memória verbal. Pontuaremos de maneira sintetizada as Imagens de representação e a Memória verbal, podendo serem observadas e possivelmente desenvolvidas na realização da atividade do desenho.

Isso nos permite afirmar que a função da memória é um complexo que abrange a concepção de acúmulo de informações e de imagens.

O autor apresenta as Imagens de representações como aquela que engloba aspectos diversos do elemento: características visuais, táteis, auditivas e motores. Como exemplo, citamos as colocações do autor: “A imagem de uma mesa compreende não só o aspecto pobre e esquemático da mesa mas também o seu emprego, os vestígios de que o homem a usou para comer, trabalhar, senta-se a ela, etc.” (LURIA, 1991c, p. 64). Entendemos, assim, que a imagem a ser representada vai além do aspecto exterior; devido ao campo de memorização, a imagem passa por um processo de conceitualização.

Em relação às Imagens de representação e aos desenhos, estes permitem pensarmos em práticas pedagógicas atuais e futuras, sobre como está sendo o trabalho que precede o desenho, além dos conhecimentos que a própria criança possui para desenhar tal imagem.

O professor pode oferecer uma gama de conhecimentos com uma diversidade de materiais sobre o conteúdo proposto, como, por exemplo, ao desenhar uma fruta: se for possível, levar a fruta para as crianças verem, apalparem e até experimentarem; apresentar o processo de desenvolvimento da planta que gera tal fruta, etc. O intuito é conceitualizar a fruta, oferecer informações para que a criança a represente, posteriormente, em seu desenho, e, com isso, enriquecer os conhecimentos da criança e promover o desenvolvimento de sua memória.

Quanto à Memória verbal, Luria (1991c) diz que é um tipo de memória mais elevada, pois o indivíduo recebe a informação verbalmente e a guarda em sua memória sem a necessidade visual, criando, assim, uma imagem secundária.

A memória verbal é sempre uma transformação da informação verbal, uma discriminação do que nesta há de mais substancial, abstraído do secundário, sendo ainda uma retenção não das palavras imediatamente percebidas mas das *ideias* transmitidas pela comunicação verbal. (LURIA, 1991c, p. 67, grifo do autor).

Juntamente à função da memória a qual vimos, que pode ser desenvolvida na atividade do desenho, pois é preciso tal função para os registros, interligamos a função da imaginação, também presente na realização dos desenhos. É necessário, porém, trazeremos para esta discussão a diferenciação entre memória e imaginação. Mesmo que ambas estejam interligadas, não podem ser confundidas, pois, enquanto

a memória tem como função a conservação de algo, a imaginação tem a função de criação.

Vigotski (2009) denomina a imaginação como atividade criadora; em contrapartida, a memória tem ligação com acumulações vividas e com a característica de plasticidade que o cérebro possui. “No cérebro, ocorre algo semelhante ao que acontece a uma folha de papel quando a dobramos ao meio, no local da dobra, fica a marca resultante da modificação feita, bem como a predisposição para repetir essa modificação no futuro” (VIGOTSKI, 2009, p. 12). Desse modo, a memória é o movimento de conservação e repetição.

Contudo, o ser humano não pode limitar-se apenas a conservar e a reproduzir. Além da memória, há outra função psíquica superior necessária ao desenvolvimento humano: a imaginação. A fim de colaborar com a ideia de que imaginação e memória não possuem a mesma função, mas colaboram uma com a outra, trazemos as palavras de Martins (2013, p. 230):

De certa forma, toda imaginação ‘cria’ algo novo e exatamente por isso não é, meramente, um desdobramento da memória. Se a memória orienta operações mentais a partir do vivido – portanto, do passado -, a imaginação orienta as referidas operações à vista do não vivido, portanto do futuro.

Para apresentar a função da imaginação, faz-se imprescindível compreendermos que o homem, ao realizar um trabalho, deve, antes de tudo, imaginar o seu resultado final. Por isso, a imaginação pode ser considerada como uma antecipação da atividade a ser realizada. Nessa direção, Petrovsky (2017, p. 182) pontua:

O primeiro e mais importante objetivo da imaginação é o processo psíquico que possibilita imaginar o resultado do trabalho antes de iniciado e representar não só o produto final do trabalho (por exemplo, a mesa como produto terminado), mas também seus produtos intermediários (nesse caso, as peças que têm que elaborar paulatinamente para montar a mesa). [...] a imaginação orienta a pessoa no processo de atividade por meio da criação de um modelo psíquico do produto final e dos produtos intermediários do trabalho, o que capacita sua materialização.

Assim, a imaginação cria mentalmente uma situação ou resolve um problema que não contém uma análise exata. Entretanto, Petrovsky (2017) afirma que a imaginação não substitui a atividade materializada. Nesse sentido, elenca-se o uso da imaginação quando não se sabe o resultado final total: “À medida que a situação

for mais precisa, comum e determinada, menor será o espaço livre para a imaginação” (PETROVSKY, 2017, p. 183).

Nesse sentido, qual o significado da imaginação? Nos escritos de Vigotski (2009), obtemos a seguinte afirmativa que pode ser considerada como resposta à indagação:

No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Dessa forma, é incorreto considerarmos que a imaginação é desassociada da realidade, que seja apenas como um divertimento da mente. Para Vigotski (2009), a imaginação é uma função vital e necessária na vida dos indivíduos e na vida em sociedade. Na mesma direção, Martins (2013, p. 233) afirma que se trata “[...] de um grande equívoco tomá-la como sinônimo de algo irreal [...]”.

Por conseguinte, Petrovsky (2017) apresenta alguns tipos de imaginação que consideramos relevante conhecer, para posteriormente evidenciar em qual deles o desenho pode influenciar no desenvolvimento. O primeiro tipo de imaginação explicado pelo autor é denominado de imaginação passiva, que pressupõe características como a substituição de respostas a alguma atividade prática, em que o indivíduo permanece em um mundo de representações fantásticas distante do contexto da realidade. “Nessas situações, a fantasia cria imagens que não se materializam na realidade, assinala programas de conduta que não se realizam e que, em geral, não podem ser postos em prática” (PETROVSKY, 2017, p. 184).

Compreendemos que o indivíduo nesse tipo de imaginação busca isolar-se da realidade. Outra característica da imaginação passiva, segundo o autor, é que, quando é provocada de maneira intencional, quando as imagens de fantasia são propositalmente criadas, mas não se materializam, chamam-se de sonhos. No entanto, há controvérsias na imaginação passiva, pois, nos sonhos, elas são intencionais. No entanto, ela pode surgir em alguns momentos de maneira não intencional, como em casos de alucinações. Seguindo esses apontamentos, a imaginação passiva encontra-se em dois grupos: a intencionada e a não intencionada.

Além do tipo de imaginação passiva, Petrovsky (2017) determina o tipo de imaginação ativa, também dividida em dois grupos: reconstrutiva e criadora. Em linhas gerais, a reconstrutiva é determinada por uma imaginação que se constrói em base de descrições.

Durante a leitura de literatura ou de textos de aprendizagem, durante o estudo de mapas geográficos e de descrições históricas, é constantemente necessário reconstruir, por meio da imaginação, o que se tem representado nos livros, desenhos ou relatos (PETROVSKY, 2017, p. 185).

A imaginação criadora, de acordo com Petrovsky (2017), difere-se da reconstrutiva pela criação independente de novas imagens, as quais se materializam em produtos. “A imaginação criadora surgida no trabalho é parte integrante da criação técnica, artística etc. e manifesta-se como uma operação com imagens ativas, orientada na busca de guias de satisfação de necessidades” (PETROVSKY, 2017, p. 185).

A atividade do desenho pode estar associada tanto à imaginação reconstrutiva como à criadora, pois, de acordo com a proposta pedagógica, a criança pode desenhar uma história contada ou um conteúdo ensinado, como também pode ser utilizada na criação de algo novo proposto pelo/a professor/a.

Vigotski (2009) apresenta a imaginação, referindo-se à situação em que o indivíduo ouve a narração de outra pessoa e, assim, pode imaginar aquilo que não viu, apenas ouviu. Desse modo, apesar de não vivenciar a situação, passa pela experiência no ato de imaginar. Em relação a esse fato, o autor ainda expõe que o uso da imaginação tem relevância, pois, como vivemos em um contexto social, mundialmente em constantes transformações e desenvolvimentos, sempre haverá campos ainda não estudados, desconhecidos, em que a psique humana precisará da função da imaginação, para criar e produzir nossos conhecimentos.

Não descartamos, porém, a relação existente entre a função psíquica superior da imaginação com a memória, visto que existe uma intrínseca relação entre elas. Nesse sentido, Vigotski (2009, p. 20) afirma: “[...] toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”. Dito em outras palavras, a imaginação precisa das imagens guardadas pela memória para então criar novas situações.

As criações da imaginação possuem, assim, resquícios do mundo real. Essa relação da imaginação com a memória, segundo Vigotski (2009, p. 23), denomina-se atividade combinatória.

A atividade combinatória do nosso cérebro não é algo completamente novo em relação à atividade de conservação, porém torna-a mais complexa. A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinação cada vez mais novas.

A imaginação cria imagens fantásticas, porém as marcas dessas criações estão na realidade guardadas na memória, resultado da acumulação de experiências. Nas palavras de Derdyk (1994, p. 130):

A memória evoca fatos vividos, a imaginação projeta no futuro desejos e conquistas. E o presente é a materialização destes instantes, é a ponte de comunicação entre o que já foi e o que será. O desenho vai registrando, em seu processo de trabalho, o mapa da ampliação da consciência.

Com isso, pontuamos que as interações e as trocas de conhecimentos são maneiras essenciais para promover saltos qualitativos na imaginação. Se é por meio da cultura historicamente acumulada e mediada que ocorre o desenvolvimento do homem, tanto em suas capacidades físicas como intelectuais, a imaginação decorrente desse processo necessita ser intensificada desde a mais tenra idade.

Diante desse fato, Vigotski (2009, p. 22) relata que a imaginação da criança em comparação a um adulto é pobre. Ele explica o motivo: “Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela pobreza de sua experiência”.

Destarte, ressaltamos, mais uma vez, a atividade do desenho como signo que pode direcionar a um momento de criação, desenvolvendo a imaginação. De acordo com Derdyk (1994), a atividade do desenho estimula a criança a explorar o seu imaginário, ressaltando o professor como aquele que proporcionará momentos com o desenho, sendo este uma forma de expressar o pensamento da criança, seus conhecimentos e suas funções desenvolvidas, assim como intensificar o desenvolvimento delas.

O desenho, linguagem para a arte e para a ciência, estimula a exploração do universo imaginário. Entender o desenho apenas como a representação do visível é confirmar umas das dicotomias

inventadas pela nossa civilização: é comer apenas a metade da maçã.

O desenho é pensamento visual, adaptando-se a qualquer natureza do conhecimento, seja ele científico, artístico, poético ou funcional. A observação, a memória e a imaginação estarão sempre presentes. (DERDYK, 1994, p. 132).

Essas colocações da autora permitem-nos questionar como o desenho está sendo desenvolvido nas salas de aulas com crianças em idade pré-escolar: como uma representação visível ou como atividade que promove o desenvolvimento de funções psíquicas? Isso perceberemos no decorrer desta pesquisa, ao apresentarmos os dados da pesquisa de campo, assim como apresentar informações sobre o uso do desenho na atual conjuntura da Educação Infantil.

A imaginação possui estreita relação não apenas com a memória, mas com outras funções, como pontua Martins (2013) ao esclarecer que essa função pode estar alinhada à linguagem, ao pensamento e aos sentimentos. Isso nos faz entender que o desenvolvimento das funções não ocorre de maneira isolada, mas necessita de um ensino que coloque o indivíduo em atividade e, conseqüentemente, promova o desenvolvimento de funções. Ressaltamos a atividade do desenho que, como exposto, pode proporcionar o desenvolvimento da linguagem falada, da escrita, da memória e da imaginação.

Além dessas funções já discutidas, a percepção também faz parte desse conjunto quando se trata do desenho. A percepção é uma função psíquica superior, a qual se caracteriza por perceber um objeto ou situação de maneira integral. Há, desse modo, um complexo processo que faz com que o indivíduo abstraia tal objeto ou situação. Luria (1991b) pontua que o homem não está em contato com as sensações³⁷ de maneira isolada, mas como imagens inteiras, em um conjunto de sensações.

O homem não vive em um mundo de pontos luminosos ou coloridos isolados, de sons ou contos, mas em um mundo de coisas, objetos e formas, em um mundo de situações complexas; independentemente de ele perceber as coisas que o cercam em casa, na rua, as árvores e a relva dos bosques, as pessoas com quem se comunica, os quadros que examina e os livros que lê, ele está invariavelmente em contato não com as sensações isoladas mas com *imagens inteiras*; o

³⁷ Neste trabalho, não trataremos sobre a função das sensações, porém reconhecemos sua parte integrante no processo de desenvolvimento da percepção, por esse motivo a citaremos. Sugerimos como leitura de tal função: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: sensações e percepção: psicologia dos processos cognitivos.** v. 2. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

reflexo dessas imagens ultrapassa os limites das sensações isoladas, baseia-se no *trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos*, na *síntese de sensações isoladas* e nos complexos sistemas conjuntos. Essa síntese pode ocorrer tanto nos limites de uma modalidade (ao analisarmos um quadro, reunimos impressões visuais isoladas numa imagem integral) como nos limites de várias modalidades (ao percebermos uma laranja, unimos de fato impressões visuais, táteis e gustativas e acrescentamos os nossos conhecimentos a respeito da fruta). Somente como resultado dessa unificação é que *transformamos sensações isoladas numa percepção integral*, passamos do reflexo de indícios isolados ao reflexo de objetos ou situações inteiras. (LURIA, 1991b, p. 38, grifos do autor).

Nessa direção, de acordo com Martins (2013), a percepção é confirmada como aquela que concede significação às impressões sensoriais, em um processo complexo em que, por meio de tais sensações, é que se percebe a realidade. Contudo, a percepção não pode ser confundida como a soma de sensações.

Esse processo requer que se discriminem do conjunto de indícios atuantes (cor, forma, propriedades táteis, peso, sabor, etc.) os *indícios básicos determinantes* com a abstração simultânea de indícios inexistentes. Requer a *unificação* do grupo dos principais indícios e o cotejo do conjunto de indícios percebidos e despercebidos com os conhecimentos anteriores do objeto. (LURIA, 1991b, p. 39, grifos do autor).

Além do conjunto de sensações, os conhecimentos anteriores do indivíduo também fazem parte do processo do desenvolvimento da percepção. Nesse aspecto, as peculiaridades da percepção podem ser relacionadas à atividade do desenho.

À luz do pensamento de Luria (1991b), a primeira peculiaridade é de caráter ativo e imediato, que se refere, como já citado, à ligação com conhecimentos anteriores, que, por meio do processo de análise e síntese, corresponderá a uma hipótese a ser comparada com o objeto perceptível. O segundo traço peculiar da percepção é o seu caráter material e genético, que corresponde a uma generalização do objeto perceptível, categorizando-o, como, por exemplo: cama, mesa, relógio etc. A terceira peculiaridade caracteriza-se pela constância e pela correção, significando que o conhecimento anterior do objeto é incorporado pela percepção e torna-se mais constante e correto, mesmo que o objeto se encontre em situações diferenciadas. Para exemplificar tal peculiaridade, apresentamos as palavras de Luria (1991b, p. 42):

É fato conhecido que se girarmos um prato para o qual o sujeito está olhando, a marca desse objeto na retina mudará, assumindo

paulatinamente um caráter oval ou até de um retângulo alongado; mas continuamos por muito tempo a perceber a forma que muda a posição do prato como 'redondo' fazendo a respectiva correção do conhecimento real da forma desse objeto.

Todavia, como já pontuamos neste trabalho, o desenvolvimento das funções não ocorre de forma maturacional, assim existe um processo de desenvolvimento em torno da percepção, que pode ser notado com a atividade do desenho. Para contribuir de forma qualitativa com esse desenvolvimento, o meio e o outro são fundamentais no ensino, na disponibilidade de novas experiências e de novos conhecimentos, possibilitando que a criança reconheça os objetos e/ou as situações mesmo que em momentos diferentes.

Venguer (1976, p. 181, grifo do autor, tradução nossa), sobre o desenvolvimento do desenho como atividade que possui conteúdos a serem ensinados, apresenta:

*Para a formação da atividade plástica propriamente dita, não basta desenvolver a 'técnica' para desenhar as linhas, nem enriquecer a percepção e as representações sobre os objetos reais. É necessário formar representações gráficas, possibilitadas pela influência sistemática do adulto.*³⁸

Dessa maneira, Venguer (1976) ressalta que o desenhar exige técnicas e percepção sobre os objetos reais, mas que, além desses quesitos, o desenho pressupõe influências do outro, do professor, a fim de proporcionar momentos de aprendizagem com essa atividade, e não o preenchimento de tempo vago.

De acordo com Mukhina (1995), as crianças em idade pré-escolar passam por esse desenvolvimento perceptível, por meio da atividade com o desenho.

Não basta conhecer a relação entre o desenho e a realidade para compreender corretamente as propriedades e as relações dos objetos desenhados. A criança desconhece as normas e as regras da arte, pelas quais o desenho foi feito. É particularmente difícil captar a perspectiva. Se no quadro aparecerem objetos desconhecidos, ou objetos de forma ou tamanho variáveis (árvores, montanhas etc.), a criança os capta de maneira absoluta de acordo com o tamanho e a forma dos exemplares que tem diante de si. Para ela um abeto distante é um abeto pequeno, um prato visto de lado é um prato oval etc. A criança também aceita literalmente outras propriedades do desenho: o sombreado é sujeira; os objetos do

³⁸ "Para la formación de la actividad plástica propriamente dicha, no basta con desarrollar la 'técnica' para trazar las líneas, ni con enriquecer la percepción y las representaciones acerca de los objetos reales. Es necesario formar representaciones gráficas, lo cual se hace posible por la influencia sistemática del adulto." (VENGUER, 1976, p. 181, grifo do autor).

fundo, encobertos por outros estão quebrados. (MUKHINA, 1995, p. 263).

Ao analisarmos as palavras da autora, que pontua que apenas no final da idade pré-escolar é que a criança compreenderá de maneira mais ou menos correta a perspectiva, entendemos que, em relação ao desenho, promover o desenvolvimento da criança é preciso mediações com ricos momentos com a arte. Feita essa ressalva, apresentamos a quarta peculiaridade da percepção humana, a qual Luria (1991b) identifica como a móvel e dirigível, permitindo ao indivíduo categorizar e perceber algumas características do todo, ampliando, dessa forma, a quantidade de informações. Diante desse apanhado geral sobre a percepção, é preciso compreendê-la como um processo e, por meio da atividade do desenho, como possibilidade de acompanhar e de promover seu desenvolvimento.

Nas palavras de Derdyk (1994, p. 59), sobre a relação do desenho e a percepção: “A criança que tem bastante oportunidade para desenhar, certamente irá explorar uma maior quantidade de tipos variados de grafismo. A percepção se torna aguçada”. A percepção de vivências, de objetos e de linhas enriquece o desenho.

Diante dessa explanação sobre o desenho como linguagem que pode influenciar no processo de desenvolvimento das demais funções. As observações que realizamos na escola de Educação Infantil não nos permite afirmar que essas funções foram desenvolvidas nas crianças, pois é um processo que demanda tempo e organização do ensino. O que podemos pontuar é que o desenho, como atividade gráfica, possibilita as manifestações de funções. O desenho pode ser um potencializador de desenvolvimento em conjunto ao ensino organizado e consciente das riquezas das atividades produtivas na Educação Infantil.

4 CARACTERÍSTICAS DOS DESENHOS EM CADA ESTÁGIO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO: ANÁLISES DE VIGOTSKI

Seja no significado mágico que o desenho assumiu para o homem das cavernas, seja no desenvolvimento do desenho para a construção de maquinários no início da era industrial, seja na sua aplicação mais elaborada para o desenho industrial e a arquitetura, seja na função de comunicação que o desenho exerce na ilustração, na história em quadrinhos, o desenho reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como um meio de comunicação, expressão e conhecimento.
(DERDYK, 1994, p. 29).

A epígrafe revela que o desenho está presente em diferentes situações da atividade humana, mas, aqui, ressaltamos sua função e sua relevância no desenvolvimento infantil ao afirmarmos seu espaço como atividade produtiva na Educação Infantil, de forma que seja mediada pelo professor com objetivos e intencionalidades; que o desenho faça parte do processo educativo para promover o desenvolvimento psíquico dos alunos.

Defendemos, desse modo, que os professores estejam constantemente aprofundando-se em estudos que direcionem os trabalhos, a fim de promover atividades que prezem pelo desenvolvimento dos alunos em idade pré-escolar, podendo conhecer o que cada atividade pode proporcionar qualitativamente ao desenvolvimento psíquico das crianças.

À vista do exposto, passamos a apresentar, segundo os estudos de Vigotski (2009), como ele definiu os estágios do desenho infantil no livro *Imaginação e criação na infância*, especificamente, no capítulo “O desenhar na infância”, descrevendo quatro estágios, que serão explicitados a seguir.

É importante esclarecermos em quais suportes teóricos Vigotski (2009) fundamentou-se para apresentar os estágios. Para isso, trazemos o comentário de Ana Luiza Smolka, a qual faz alguns apontamentos ao longo da obra em relação às colocações do autor. Especificamente, no comentário do excerto a seguir, Ana Luiza Smolka apresenta que os estágios estudados por Vigotski já foram prescritos por outros estudiosos, porém em uma base maturacional; enquanto, por Vigotski, de acordo com Ana Luiza Smolka, em comentário na obra de Vigotski (2009, p. 105), os estágios foram analisados em uma perspectiva histórico-cultural:

Vigotski dialoga com psicólogos, artistas e educadores que prestam atenção ao desenho das crianças e se propuseram a estudá-lo, já

desde fins do século XIX. Comenta sobre as fases do desenho por eles descritas e concorda com as constatações apresentadas. Aqui também se evidencia uma visão maturacionista, que se distancia dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural. Esboça-se, contudo, a possibilidade de outra interpretação teórica quando ele indaga sobre o sentido de desenhar no desenvolvimento humano e busca interpretar as mudanças e o declínio dessa atividade na idade de transição, ressaltando a importância do ensino.

Dessa forma, esclarecemos que não faremos a mesma análise que Vigotski (2009) fez, mas iremos descrever os seus resultados, caracterizando cada estágio do desenho ou fase como colocado por Ana Luiza Smolka em seu comentário, para, posteriormente, analisarmos os desenhos coletados na pesquisa de campo.

Como exposto por Smolka, muitas das pesquisas feitas por Vigotski (2009) em relação ao desenho tinham como parâmetros perspectivas maturacionistas, como é o caso dos estágios do desenho que foram divididos em quatro estágios, cujas respectivas características são advindas dos estudos do pesquisador Georg Kerschensteiner (1854-1932). No entanto, Vigotski relacionou esses dados coletados por Kerschensteiner com a importância do desenho para o ensino, o que entendemos como um posicionamento da Teoria Histórico-Cultural que ressalta a importância do meio social para o desenvolvimento dos indivíduos.

A preocupação de Vigotski (2009) em estudar o desenho era entender quais os motivos das rupturas no ato de desenhar, visto que muitas crianças ou adolescentes perdem o interesse por ele. Para chegar a essa discussão, Vigotski descreveu as características encontradas nos desenhos e, ao seguir os pressupostos de Kerschensteiner, esclareceu por que muitas crianças não chegavam ao último estágio do desenho. Diante do exposto, trataremos de explicitar os estágios do desenho, seguindo as características pontuadas nos estudos de Vigotski (2009). É válido lembrarmos que nos estudos de Vigotski não são citadas as garatuja³⁹ como um dos estágios do desenho.

O primeiro estágio é nomeado *Estágio de esquemas*. Nele, os desenhos apresentam formas esquematizadas e com aparência distante do objeto ou figura em sua aparência real. Vigotski (2009) ressalta que normalmente o desenho da

³⁹ Garatuja podem ser compreendidas como o início do desenhar, quando a criança rabisca sobre o papel traços desconexos, que não se assemelha a figuras. Nas palavras de Silva (2002, p. 18), “[...] constituídas por traços casuais, sem qualquer tipo de controle. É um traçado mais ou menos arredondado, convexo ou alongado, que provoca um prazer cinestésico”.

figura humana, nesse estágio, se limitará à cabeça, às pernas, aos braços e, às vezes, podendo aparecer o torso. “São os chamados cabeça-pernas, ou seja, seres esquemáticos desenhados pela criança no lugar da figura humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 107) ressalta.

Ainda no primeiro estágio, são pontuados os desenhos de memória. A criança não precisa estar olhando necessariamente para o que ela irá desenhar, mas faz o registro de acordo com o que lhe ficou guardado na memória. Para exemplificar a colocação, Vigotski (2009) ilustra um caso ocorrido com um estudioso de desenhos infantis que interroga uma criança que havia feito um desenho cabeça-pernas – que estava no primeiro estágio. O estudioso perguntou o motivo de o desenho ter apenas a cabeça e as pernas. Como resposta curta e objetiva, a criança esclareceu: “É claro - respondeu a criança, isso é o suficiente para ver e ir passear” (VIGOTSKI, 2009, p. 107).

Fica evidente que ela fez o desenho apoiando-se na memória; assim, a criança desenha o que é mais fácil e cômodo, aquilo que ela considera como essencial e não o que vê, sendo pontuado por Buhler, autor estudado por Vigotski (2009), como narrativa gráfica, pois a criança enumerará as partes que mais lhe convém no objeto que será desenhado.

Outra característica descrita é que, nesse primeiro estágio, o desenho pode ser denominado como raios-X. Como o nome já demonstra, a criança, ao desenhar uma pessoa vestida, irá traçar o corpo por baixo da roupa. Outro exemplo apresentado por Vigotski (2009) é o desenho de um cavaleiro montado de perfil. Nesse estágio, a criança desenhará as duas pernas, sendo o ideal desenhar apenas uma perna.

O segundo estágio, nomeado *Estágio do surgimento do sentimento da forma e da linha*, há a necessidade de as crianças buscarem representar o real, porém continua sendo caracterizado como desenhos-esquemas com misturas de representações formais. No entanto, diferencia-se do estágio anterior por apresentar “[...] um número bem maior de detalhes, por uma disposição mais verossímil de partes isoladas do objeto: oclusões impressionantes como a do torso não são mais percebidas; todo o desenho aproxima-se da aparência do real do objeto” (VIGOTSKI, 2009, p. 110).

Nesse segundo estágio, os desenhos continuam a ser desenhos de memória, porém com mais detalhes. No primeiro estágio, o pescoço não aparece nas figuras

humanas e de animais, mas, com o contato social e a inserção no ensino, que provavelmente irá trabalhar essas especificidades do desenho, a criança começará a incluir, em seus desenhos, o pescoço como sustentação da cabeça. Vigotski (2009, p. 111-112) exemplifica:

No segundo estágio, o da representação esquemático-formal mista, vemos a tentativa de transmitir a imagem mais verossímil do objeto. Diante de nós está o esquema misturado com a aparência ou a forma real. Por exemplo, o desenho de uma criança de dez anos. Ele representa o pai e a mãe. Nessas figuras, é fácil perceber as marcas da representação esquemática, porém predomina a transmissão formalmente correta do objeto.

Os desenhos, nesse estágio, buscam uma aparência mais realista, mesmo com suas características ainda infantis. Tidas essas considerações do segundo estágio do *surgimento da forma e da linha*, seguimos ao terceiro estágio, nomeado *Representações verossímeis*. Aqui o desenho deixa de ser de memória e passa a ser de observação, com representações bem próximas da realidade. Vigotski (2009, p. 110) explica as características do desenho nesse estágio da seguinte forma:

O desenho tem uma aparência de silhueta ou de contorno. A criança ainda não transmite a perspectiva, a plasticidade do objeto; o objeto ainda é delineado sobre o plano, mas, em geral, ela apresenta-o de forma mais verossímil e real, próximo a sua verdadeira aparência.

É válido ressaltarmos que Vigotski (2009) traz o pensamento de Kerschensteiner, que considera que poucas crianças passam do terceiro para o quarto estágio sem o auxílio do ensino, pois este, quando organizado com intencionalidades, faz superar as limitações técnicas. Sobre esse aspecto, cabe também ao ensino escolar desenvolver nas crianças o interesse em desenhar.

As representações gráficas de desenho encontradas no terceiro estágio não significam que não tenham mais erros e desproporções, porém em quantidades reduzidas, pois, de acordo com Vigotski (2009, p. 112), a criança “[...] desenha aquilo que vê, transmite a pose, o movimento, leva em conta o ponto de observação [...]”.

Destarte, chegamos ao quarto estágio, o das *Representações plásticas*, cujos desenhos são realistas, pois “[...] transmite-se o movimento e, mais ou menos, a impressão plástica completa que se tem do objeto” (VIGOTSKI, 2009, p. 110). Esse movimento demonstra que são desenhos de observação e são mais difíceis do que os desenhos de memória dos primeiros estágios. Isso devido ao fato de que, nos

estágios anteriores, as crianças estão preocupadas com a ação no fazer e não na representação; desse modo, interessada na ação, a criança representará o que seja utilitário, criando, segundo Vigotski (2009, p. 113), uma “ação real” em seu desenho, não sendo a sua preocupação a contemplação diante dele. Em consonância com esse posicionamento, Vigotski (2009, p. 114) ressalta que: “A ação física predomina sobre os processos analíticos da consciência”.

Inserido o posicionamento de Bakuchinski, o quarto estágio está em um período em que há um enfraquecimento da atividade física externa e um fortalecimento da atividade mental, que, segundo Vigotski (2009, p. 114):

Inicia-se o período analítico-racional do desenvolvimento infantil, que permanece ao longo da infância tardia e da adolescência. Na percepção do mundo e na reflexão criadora dessa percepção, os marcos visuais passam a ter papel predominante. O adolescente torna-se mais espectador, contempla o mundo de lado [...].

A criança ou o adolescente, quando se encontra no quarto estágio dos desenhos, a função da percepção se sobressai pelo motivo da observação do objeto, para que o desenho saia o mais parecido com o real.

Até aqui, expusemos algumas características essenciais de cada estágio dos desenhos; nos subtítulos a seguir, apresentaremos os desenhos coletados na pesquisa de campo.

4.1 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

Propomos iniciar nossa discussão sobre as contribuições do desenho como linguagem na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural, em busca de responder ao nosso objetivo de analisar como o desenho tem sido proposto para as crianças em idade pré-escolar, mais especificamente às crianças que frequentam a última etapa da Educação Infantil.

Apresentar os desenhos coletados na pesquisa de campo dar-nos-á suporte para dialogar com a Teoria Histórico-Cultural, de modo a analisarmos como atividade promotora de desenvolvimento psíquico, ou como conteúdo artístico das atividades pedagógicas trabalhadas nas escolas. Esse processo que propomos em nosso trabalho refere-se a:

Assumir a Teoria Histórico-Cultural como fundamento das pesquisas em Educação é também, uma necessidade metodológica, na medida em que é preciso construir o método científico da Pedagogia que nos permitirá explicitar as possibilidades concretas de contribuir, em nossa atual sociedade, para que cada indivíduo se aproprie da 'força social' produzida pelo homem e objetivada nos signos, particularmente nos conceitos teóricos. (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 41).

Todavia, ao observarmos como a professora da Educação Infantil realiza as atividades com o desenho, não buscamos julgar sua prática, pois isso envolve questões pedagógicas sobre a organização do ensino proposto pela professora que não iremos abordar nesta pesquisa. O propósito estava em analisarmos os desenhos como processo psicológico, considerando-o como atividade pedagógica. Nesse sentido, destacamos que não será empregado o método genético experimental⁴⁰ para a análise dos dados coletados, pois esse é o método que a Teoria Histórico-Cultural propôs para as suas investigações. Cabe a nós, neste trabalho, debruçarmo-nos sobre os resultados dos estudos realizados pelos autores dessa teoria e analisarmos com os dados da pesquisa de campo a consonância entre teoria e prática na atual conjuntura.

De acordo com o posicionamento de Araujo e Moraes (2017, p. 49-50), podemos entender que

[...] o objeto da psicologia e o da Pedagogia não são os mesmos. Esse alerta se faz importante para não convertermos diretamente, por exemplo, o método genético experimental que Vigotski utilizou para investigar os fenômenos psicológicos em método de pesquisa educacional. É nesse sentido que situamos as contribuições de Vigotski e de teóricos da Psicologia Histórico-Cultural para a pesquisa educacional que se proclama histórico-cultural.

Com isso, situamos que este trabalho foi a pesquisa de campo, visto que, por meio dela, obtivemos um rico material de análise que nos permitiu entender os pressupostos teóricos adotados.

Consideramos mais apropriada a realização de uma pesquisa de campo, pois ela, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 186), consiste em “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta [...]”. Neste estudo, buscamos por informações sobre o desenho e o seu uso na Educação Infantil, a fim de ressaltarmos sua relevância como linguagem e atividade pedagógica que pode promover o desenvolvimento de outras FPS e do

⁴⁰ O método genético experimental foi apresentado na segunda seção desta dissertação.

próprio desenho. Contudo, há o questionamento se esses são realmente os propósitos do uso do desenho no contexto da Educação Infantil.

Dessa forma, a pesquisa de campo que realizamos nos trouxe informações concretas. Segundo Gil (2002, p. 52-53), tal pesquisa apresenta “[...] maior profundidade [...]”, pois terá como foco as questões propostas, e não tanto as distribuições das características dos indivíduos de acordo com determinadas variáveis. Para tanto, como umas das características da pesquisa de campo, procuramos estudar um único grupo, no qual foram coletados os dados, fase essencial para todas as pesquisas, em especial a de campo, pelo motivo de que ela “[...] exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado” (TRUJILLO, 1982, p. 229 *apud* LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

Tendo o aporte bibliográfico que nos sustenta, foi preciso definirmos técnicas para o registro da coleta de dados, assim como as técnicas para a análise de tais dados. Lakatos e Marconi (2003, p. 187) ressaltam que há três grandes grupos de pesquisas de campo, sendo eles: “[...] quantitativo-descritivos; exploratórios e experimentais [...]”. No caso desta pesquisa, ela se encaixa no grupo exploratório, que se caracteriza por ser

[...] investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 188).

Na mesma direção, Gil (2002) pontua que a pesquisa de campo no sentido exploratório tem como pretensão “[...]desenvolver ideias com vista em fornecer hipóteses em condições de serem testadas em estudos posteriores”. Diante dessa explanação, sobre a metodologia adotada neste estudo, passaremos a explicar os procedimentos normativos que envolvem a pesquisa de campo, bem como as características do campo, as técnicas utilizadas para os registros dos dados coletados e das apresentações.

4.1.1 Campo de pesquisa, encaminhamentos normativos e procedimentos de coleta e análise dos dados coletados

Conforme o exposto, a pesquisa de campo foi realizada em uma escola particular, localizada na região Noroeste do Estado do Paraná, que oferta a Educação Infantil. As observações foram realizadas em uma turma de Nível 5⁴¹, última etapa da Educação Infantil do período matutino, com crianças de cinco anos completos e algumas já com seis anos.

A escola escolhida para a realização das observações deu-se pela localização distrital do município onde mora a pesquisadora e pelo motivo de ela manter vínculo com a equipe pedagógica da Educação Infantil, o que facilitou o acesso ao campo de pesquisa. Além disso, pretendemos contribuir com a instituição, ampliando os olhares referentes à atividade do desenho.

A escola está localizada em uma região urbana do Distrito, na área comercial, e possui uma estrutura ampla e confortável, que atende desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. Ela funciona há décadas no município. O quadro de docentes sofreu poucas alterações no decorrer desses últimos anos. A concepção filosófica-pedagógica que se destaca com mais frequência em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) é a pedagogia do aprender-aprender⁴², ao qual tivemos acesso para confirmarmos essa informação.

A escola autorizou as observações e a coleta de dados, sendo programadas para serem feitas duas vezes no segundo semestre do ano de 2019. Mais precisamente, a primeira observação e coleta de dados foi feita no mês de setembro; e a segunda, no mês de novembro. Para tanto, para que pudéssemos adentrar o espaço escolar, foi necessário um processo normativo, a fim de preservar a imagem da instituição e dos participantes da pesquisa.

Desse modo, como já mencionamos, todo o percurso da pesquisa de campo foi verificado e aprovado pelo CEP da UNESPAR (Anexo A) no mês de junho de 2019. Assim sendo, foi redigido um documento - Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo - solicitando a autorização da escola, juntamente a um projeto

⁴¹ A nomenclatura pode variar de escola para escola, principalmente as privadas. As redes municipais adaptam o termo Infantil V.

⁴² Duarte (2001, p. 38) define o conceito aprender-aprender como: “O ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”.

contendo os objetivos da pesquisa, especificando detalhadamente os procedimentos a serem utilizados na coleta. Em razão desse processo de legalidade, também foi enviado aos responsáveis dos menores da referida turma o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para menores de 18 anos (Apêndice A), o qual traz a explicação de que todos os dados necessários são para a compreensão do estudo, esclarecendo a não obrigatoriedade de participação. Mesmo assim, todos os responsáveis autorizaram. Assim, 12 crianças participaram da coleta de dados.

Além disso, um TCLE (Apêndice B) foi enviado para a professora regente da turma que concordou e se disponibilizou em contribuir com a pesquisa, totalizando 13 pessoas como participantes. As observações foram filmadas com a intenção de analisarmos com mais precisão o uso das falas.

Os nomes das crianças e o da professora não serão expostos, porém, para dialogarmos durante as apresentações do contexto das aulas observadas, eles serão assim nomeados: à Professora nos relacionaremos como Professora, os(as) alunos(as) participantes serão denominados(as) como Crianças, e, caso ocorra um diálogo da professora com algum(a) aluno(a), esses serão denominados como Criança A, B, C, etc. Na parte seguinte do estudo que se refere à análise dos desenhos dos(as) alunos(as), estes(as) serão denominados como: Desenho da Criança 1, 2, 3, 4, 5, 6.

A quantidade de desenhos a serem analisadas corresponde a seis desenhos de cada coleta. Os 12 alunos desenharam, mas, ao observarmos as características dos desenhos, encontramos semelhanças em seus traçados. Assim sendo, apresentaremos seis desenhos de cada mês, os quais foram suficientes para identificar seus estágios. Dos desenhos coletados no mês de setembro, foram selecionados seis; e, no mês de novembro, outros seis, das mesmas crianças.

Como parte deste trabalho, anteriormente a ida ao campo de pesquisa, conversamos com a professora esclarecendo-a sobre o trabalho e o que caberia a ela realizar. Dialogamos sobre a sua experiência de professora na Educação Infantil. Em relação a sua formação, a professora participante foi pedagoga e atuava na escola desde 1986. Atualmente, ela trabalha com a turma do Nível 5, meio período, e uma vez por semana, no período do contraturno, ela trabalha com o conteúdo de música com as outras turmas da Educação Infantil. A professora relatou que os anos trabalhados na escola sempre foram na Educação Infantil, já tendo atuado com crianças de 4, 5 e 6 anos.

Sobre a turma do Nível 5 de 2019, a professora relatou ser uma das melhores turmas. Essas crianças pertenciam a famílias com bom poder aquisitivo e frequentavam a escola meio período. Das 12 crianças, sete já estudavam na escola nos anos anteriores e cinco vieram de outras instituições fora do Distrito. Das seis crianças selecionadas, as dos desenhos 1, 2 e 6 entraram nessa instituição no ano de 2019, e as crianças dos desenhos 3, 4 e 5 já estudavam nos anos anteriores. A escola possui uma sala de artes, mas a professora informou que as atividades artísticas para a Educação Infantil eram realizadas na própria sala de aula.

Diante desse apanhado geral sobre o campo em que observamos e coletamos os dados, propomos à professora participante que, no dia da observação, ela preparasse para a aula uma atividade relacionada ao desenho, podendo escolher o conteúdo e a área temática. Informamos que coletaríamos os desenhos feitos, com o intuito de apresentar os estágios que eles se encontram, respaldando-nos nas análises de Vigotski (2009).

Optamos por não interferir na metodologia da professora, na forma como ela conduziria a atividade com o desenho. Também foi deixado um questionário (Apêndice C) para que ela respondesse sobre seu posicionamento em relação ao desenho na Educação Infantil, o qual será analisado na quinta seção. Feita essa explanação de como se sucedeu a organização da pesquisa de campo, explicitaremos as observações das aulas.

4.2 PRIMEIRA OBSERVAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE COM O DESENHO

A primeira observação e coleta dos desenhos foi realizada no mês de setembro de 2019. Descreveremos como ocorreu a organização da aula elaborada pela professora participante, na qual ela utilizou a atividade do desenho.

Logo no início da aula, as crianças se organizaram em seus lugares. A professora, conforme a rotina, recolheu as agendas e, em seguida, direcionou as crianças a um espaço da sala. Ela pediu que se sentassem no chão para escutar uma história, que tinha como título *O dente ainda doía* (TERRA, 2012). Todavia, antes de iniciar a contação, ela introduziu a história como continuação de um conteúdo do dia anterior, no qual falaram sobre os dentes e os seus cuidados. Assim, ela fez uma breve retomada do conteúdo trabalhado, buscando alguns

conhecimentos prévios dos alunos, indagando-os em relação a dores de dentes, se alguém já havia sentido, etc. Na sequência, a professora fez a leitura visual da capa do livro, utilizando-a para narrar a história e mostrou aos alunos as imagens de cada trecho lido. É válido destacarmos que, como a história se tratava de um jacaré como personagem principal, a professora perguntou:

Professora: *Jacaré nasce do ovo?* (e respondeu em seguida). *Sim, nasce.*

Compreendemos esse fato como interessante de ser pontuado, pois não estava apenas engessado na história, ao considerarmos que havia muitos conteúdos sistematizados em torno dela. Quando o professor insere outros conhecimentos no tema que está discutindo com as crianças, ele acaba contrariando posições errôneas sobre a Educação Infantil, em que pressupõe que essa etapa da educação não contempla conteúdos científicos a serem ensinados, mas uma prática baseada apenas no cuidar.

Não descartamos a importância do cuidar, que também faz parte dessa etapa escolar, mas sinalizamos o valor do ensino de conteúdos, dos verdadeiros conhecimentos, na promoção de qualificar a formação e o desenvolvimento psíquico. Destacamos, com esse posicionamento observado, que a professora não ficou apenas no aparente, nos interesses cotidianos das crianças, mas, por meio de uma história, ainda que apenas na introdução, expôs uma informação que vai além do senso comum dos alunos.

Na sequência, durante as cenas contadas, a história foi se repetindo e, ao final da contação, a professora esclareceu aos alunos que esse tipo de história se chama *lenga-lenga*⁴³. Diante do que é previsto nos pressupostos da teoria aqui adotada, as ações de ensino não devem ser reprodutoras da vida cotidiana, de conhecimentos assistemáticos, mas precisam prezar por conhecimentos que utilizem e desenvolvam as FPS (MARTINS, 2016). Esse fato pôde ser observado na aula, pois a professora, de certa forma, aproximou-se de conceitos científicos, função destinada à escola, ampliando os conhecimentos dos alunos que não os teriam disponíveis na vida cotidiana.

Como atividade complementar, a professora propôs aos alunos que encenassem a história em forma de teatro.

⁴³ Os textos *lenga-lenga* podem aparecer em forma de textos ou frases curtas que se repetem muitas vezes.

Professora: *Vamos fazer essa história virar verdade?*

Dessa forma, ela distribuiu os personagens e suas funções a cada aluno. Durante a encenação, a professora era a narradora da história, e, conforme a distribuição dos personagens, eles faziam as interpretações. Os alunos participaram e interagiram com o momento. Após a interpretação, a professora perguntou-lhes:

Professora: *Vocês gostaram dessa história? (algumas crianças responderam que sim). Legal né. Então vamos fazer um desenho bem lindo sobre ela?*

Com esse comentário, a atividade do desenho foi introduzida na aula, e o único requisito era grafar aquilo que o(a) aluno(a) mais gostou da história contada. Questionamo-nos sobre a perda do conteúdo, pois, no início da aula, a história foi introduzida como continuação de um conteúdo que envolvia a saúde dos dentes, mas, na atividade do desenho, esse objetivo não foi proposto.

A Professora distribuiu uma folha de sulfite para cada criança. Enquanto isso, elas começaram a conversar entre si sobre o que desenhariam:

Criança A: *Eu vou fazer um coelho.*

Criança B: *Eu vou fazer um esquilo.*

Durante toda elaboração do desenho, as trocas de informações, os diálogos das crianças foram constantes, e isso influenciou a atividade gráfica, tanto que houve um momento que um aluno impôs ao outro o que deveria desenhar. Atenta ao que as crianças estavam conversando, a professora interrompeu e disse:

Professora: *É, eu acho assim, cada um “fazer o que quer”, a gente não pode impor para o amigo o que vai desenhar, não é? Cada um vai desenhar a história como gostou, tá bom? Vai lá, bem lindo, sem estar copiando também do amiguinho, tenta fazer do seu jeito.*

Esse episódio faz-nos refletir que as trocas de informações e até a imitação do desenho do outro pode sim proporcionar desenvolvimento, tanto na atividade do desenho como em funções psíquicas; desse modo, precisam acontecer trocas entre as crianças. Nesse sentido, Silva (2002, p. 66) contribui:

O outro marca muito o processo gráfico; está presente todo o tempo. Enquanto a criança desenha, seus pares expõem sua produção; além disso, as crianças olham, criticam e avaliam as produções dos colegas, sugerem, ajudam, enfim, chegam muitas vezes a atuar como co-autores. Esse outro pode ser a professora.

Como a professora deixou livre para que cada um desenhasse o que mais havia gostado da história contada, ela também não lhes apresentou um exemplo, nem interveio na forma como cada criança desenhava um jacaré, um esquilo, um coelho, que eram os personagens da história. Nessa questão, evidenciamos o ensino formativo, descrito por Mukhina (1995), que cita um ensino que tem como objetivo central o desenvolvimento da criança e as ações orientadoras, utilizando de atividades que caracterizam cada idade. Segundo a autora,

[...] à criança que está prestes a ingressar na escola ensina-se a analisar os objetos, fenômenos, acontecimentos e atividades humanas através de brincadeira e do desenho, deixando-a procurar a forma de desenvolver as construções, os jogos e os desenhos. (MUKHINA, 1995, p. 55-56).

Isso significa que as atividades de cópias ou apresentação de modelos, não são desnecessárias, mas elas não devem se converter em um objeto em si sem haver relação com a atividade de ensino, isto é, que a atividade do desenho seja apenas um adestramento, apenas uma imitação de modelos: “Ensinam a criança a construir uma casinha, mostrando-lhe repetidamente como se coloca cada peça; reduzem as aulas de desenho a cópias de modelos feitos por adultos” (MUKHINA, 1995, p. 56). Em contrapartida, seria incorreto deixar que as crianças por si próprias conheçam a realidade, justificando essa prática como desenvolvimento de autonomia. Nas considerações de Mukhina (1995, p. 56), refletimos que:

Ao mesmo tempo que se propõem às crianças tarefas mais complexas que requerem um conhecimento autônomo, é preciso ensinar-lhes de maneira específica as formas e métodos para adquirir esses conhecimentos.

Nessa perspectiva, pode-se fazer modelos para as crianças copiarem, mas juntamente a orientações de como desenhar. Essa conduta faz parte da atividade de ensino da professora. “As ações orientadoras se formam de início exteriormente e somente depois, com sua internalização, essas ações exteriores se tornam psíquicas” (MUKHINA, 1995, p. 57).

Com isso, pressupomos que a professora não interveio em modelos, ou maneiras de como desenhar tal personagem e objetos por duas questões: ou as crianças já conheciam os modelos dos animais da história, ou a professora não viu necessidade de orientá-las, pois pressupõe que esse tipo de atividade é espontânea e não necessita de orientação.

Não estamos negando a presença da professora durante a realização da atividade gráfica, pois ela, a todo momento, observava o que as crianças estavam desenhando, passando de carteira em carteira, elogiando os desenhos, mas não interferindo de maneira direta sobre eles. Não estamos afirmando que a metodologia deveria ser o ensino de modelos, a imitação de desenhos prontos, ou até mesmo o colorir de desenho impressos, pois, de acordo com Venguer (1976), isso se resumiria a uma acumulação sem valor.

Se isso não for levado em consideração, então o ensino disso pode se tornar uma simples 'acumulação' sem nenhum valor. Alguns pais e educadores de escolas infantis tentam treinar sistematicamente a criança em todos os movimentos, para reduzir o ensino à imitação de modelos preparados.⁴⁴ (VENGUER, 1976, p. 70, tradução nossa).

Para o autor, reduzir a atividade de desenhar em apenas imitações de modelos prontos inibem a criança de ter a capacidade de criar livremente, de compreender a realidade. Venguer (1976) ainda ressalta que é preciso dosar entre destinar à criança situações mais complexas que exijam conhecimento independente, porém ensinar os métodos de aquisição de tal conhecimento.

Pudemos constatar que as conversas entre as crianças foi algo constante. Conversavam sobre o desenho, sobre o que estavam desenhando, a cor de lápis que iriam usar ou emprestar ao colega:

Criança C: *Empresta o seu verde?* (Pede ao colega sentado ao lado).

Criança D: *Para quê?*

Criança C: *Para fazer a grama e o jacaré.* (risos).

O desenhar proporciona essa interação, conversas durante o desenho, ressaltando que isso não significa uma desordem, mas, sim, ricos momentos de experiências, aprendizados de novos conhecimentos. Em um dado momento, duas crianças se viraram para a pesquisadora e uma delas relatou:

Criança D: *O meu coelho voa!*

Criança E: *Ficou bonito.* (respondendo ao comentário anterior do colega).

⁴⁴ "Si esto no se toma em consideración, entoces la enaseñanza de éste se puede convertir em uma simple 'acumulación' sin ningún valor. Algunos padres y educadores de círculos infantiles se esfuerzan por entrenar al niño sistematicamente em todos los movimientos, por reducir la enseñanza a la imitación de modelos preparados." (VENGUER, 1976, p. 70).

Pudemos perceber, nesses momentos, que, por meio da fala, a criança antecipa o que irá desenhar, influi na imaginação. Como posto nos fundamentos teóricos, a linguagem influencia e organiza a atividade gráfica. Nesse sentido, Silva (2002, p. 113-114) expõe seu posicionamento em relação à fala e ao desenhar:

Esta fala que aparece enquanto o desenho está sendo elaborado também está ligada à intenção representativa, mas não é sinal de que a nomeação permanecerá a mesma, momentos depois da finalização do grafismo.

[...] geralmente a criança fala quase que o tempo todo enquanto desenha, e o faz de diversas formas. Não existe o falar apenas antes, durante ou depois da atividade gráfica, como se estes momentos fossem isolados. Às vezes a criança anuncia o que vai fazer e detalha/descreve através da fala seu comportamento gráfico.

No entanto, em vários momentos, a professora solicitava silêncio diante das conversas dos alunos, relatando que tanta conversa iria desconcentrar o amigo. Nesse sentido, a fala propriamente dita é umas das funções que se destaca por ser percebível o seu desenvolvimento durante a atividade e, conseqüentemente, abre espaço para o desenvolvimento de outras funções. Nas palavras de Luria (1991a, p. 83, grifo do autor):

A linguagem do homem lhe permite desligar-se pela primeira vez da experiência imediata e assegura o surgimento da *imaginação*, processo que não existe no animal e serve de base à criação orientada e dirigida cujo estudo constitui área especial da Psicologia.

Essas considerações expressas pelo autor podem ser constatadas na atividade do desenho enquanto linguagem, em que, a partir da história contada e do que estava sendo desenhado, criavam-se novos fatos, outras histórias, utilizando-se do desenho e, conseqüentemente, o desenvolvendo de outras linguagens como a fala e a imaginação no ato de criação:

Criança F: *Ele (refere-se à figura do coelho desenhada) comeu chocolate e cenoura.*

A Criança F estava desenhando um dos personagens da história, o coelho, porém acrescentou ao seu desenho a figura do chocolate e da cenoura como sendo os alimentos desse personagem, fatos que não foram contados na história, porém, com o uso da sua imaginação e de suas vivências, criou essa característica para o desenho e expôs o seu desenho por meio da fala. De acordo com Martins (2013, p. 241), a imaginação aparece como uma das principais manifestações da autonomia

que é “[...] conquistada pela consciência do homem e, com ela, a possibilidade psicológica para fazer de sua história o produto de sua imaginação”.

Trazemos mais um diálogo que consideramos relevante para realçar como o outro tem influência sobre o desenho, característica muito marcante nessa observação. A Criança G virou-se para o colega, a Criança H, e disse:

Criança G: *Eu vou fazer chovendo, e você?*

A Criança H balançou a cabeça no sentido de que não desenhava algo com chuva. Em resposta à Criança H, a Criança G pontuou:

Criança G: *Eu também vou fazer não chovendo.*

Ao término dos desenhos, a professora orientou que escrevessem o título da história que estava escrito na lousa para que pudessem copiar. Seguindo a trajetória da aula, a professora se sentava ao lado de cada criança e perguntava-lhe o que havia desenhado. Algumas crianças escreviam sozinhas os nomes das figuras. Observamos que algumas crianças já estavam praticamente alfabetizadas.

No momento de perguntar o que as crianças haviam desenhado, a professora instigava que cada uma contasse sua história a partir do desenho que tinha feito.

Professora: *Aqui é uma árvore e tem alguém dentro. Quem que é?*

Criança I: *Não, eu apaguei.*

Professora: *Apagou? Por quê? Estava tão fofinho.*

Criança I: *Porque o esquilo ficou feio.*

Professora: *Era um esquilo? Daí ele saiu da árvore?*

Criança I: *Sim.*

Professora: *E está onde?*

Criança I: *Está voando.*

Nesse momento, a Criança I retomou seu desenho e fez o esquilo voando, para condizer com a sua fala e com as considerações feitas pela professora. A Criança I escreveu o nome dos personagens e relatou oralmente as suas ações. A professora auxiliou corrigindo os erros ortográficos.

Em todos os desenhos, a professora abriu um diálogo com os alunos para eles contarem o que haviam registrado. Com alguns, ela insistiu para que o próprio

aluno escrevesse o nome das figuras grafadas aparentando que a preocupação maior da professora estava na escrita.

Na sequência de nossa observação, pudemos perceber que as emoções estavam presentes nos desenhos, ou seja, a atividade gráfica pôde levar a expressão dos sentimentos, como observado no diálogo a seguir quando a professora instigou o desenho da Criança J:

Criança J: *Eu fiz a grama, coelhinhos, uma flor* (nesse momento é interrompida pela professora).

Professora: *Os dois são coelhinhos?*

Criança J: *Aham* (a professora continua a escrever no desenho o que o aluno dita).

Professora: *O que ele está segurando?* (aponta com o lápis para um dos coelhos desenhados).

Criança J: *Sorvete.*

Professora: *Sorvete? Sorvete de quê?*

Criança J: *Esse aqui é de maracujá e esse é de limão* (aponta para os desenhos de sorvetes).

Professora: *O que mais você desenhou?*

Criança J: *Um coração.*

Professora: *E por que você desenhou o coração?*

Criança J: *Ah, porque ele adora a mamãe e o filhinho.*

Esse momento, de expressões dos sentimentos das crianças, por meio da atividade do desenho, de acordo com Martins (2013, p. 262), aponta que:

As reações emocionais emergem da relação imediata entre o objeto, são marcadas por vicissitudes dessa relação e, com isso, tanto podem potencializar a força estimuladora da ação quanto podem reduzi-la, debilitando a atividade vital do sujeito. Tais possibilidades se atualizam em razão da situação concreta dada e da história do indivíduo.

A partir desses pressupostos, podemos considerar que o desenho foi uma força estimuladora da Criança J, visto que sua relação social pode ser expressa por meio do desenho. Nessa direção, “[...] a atividade humana é, a rigor, uma atividade orientada a dadas finalidades, sustentando-se por uma multiplicidade de determinações e, dentre elas incluem-se os estados afetivos” (MARTINS, 2013, p. 257).

Por conseguinte, a Criança J criou novos propósitos no desenho, incluiu elementos que não fazem parte da história. Por meio da imaginação, a criança agregou à história fatos vivenciados por ela. Nas palavras de Vigotski (1998), há relevância da imaginação em relação às atividades que dela precisam.

[...] a imaginação é uma das principais funções, com a ajuda da qual se trabalha e que, em todos os casos de atividade, a fantasia está extraordinariamente dirigida, que, do princípio ao fim, está orientada para o objetivo determinado que o indivíduo persegue. (VIGOTSKI, 1998, p. 123-124).

A professora continuou a escrever o que a Criança J relatou sobre o seu desenho, e esse processo se repetiu com os demais alunos.

Foi possível percebermos que a era digital se mostra presente no desenhar, principalmente nos desenhos dos meninos. Os *emojis* aparecem na atividade gráfica do desenho. É interessante mencionarmos que, naquele dia, as carteiras estavam organizadas em dois círculos – em um círculo de carteiras estavam sentados os meninos; e, em outro, as meninas. Essa organização influenciou nos desenhos, como relataremos na análise dos estágios dos desenhos.

Até esse momento, consideramos que o desenhar por si próprio apresentou-se como uma atividade de muitas contribuições para o desenvolvimento das crianças, entre trocas de informações, criações, expressividade, características que demonstram que pode haver o desenvolvimento de FPS. Dessa forma, seguimos para a apresentação dos desenhos coletados no mês de setembro, dessa aula que descrevemos.

4.2.1 Apresentação dos desenhos coletados na primeira observação

Passamos agora à apresentação dos desenhos coletados na observação de setembro, não julgando os desenhos pela sua estética, mas, ao contrário, reconhecemos que cada traço desenhado é parte de um processo em desenvolvimento. Os desenhos aqui expostos foram os mesmos solicitados pela professora em sua aula, a qual relatamos no subtítulo anterior. Para efeito de comparação, escolhemos os desenhos das mesmas crianças; dessa forma, as crianças selecionadas nessa análise de setembro são as mesmas do mês de novembro, porém com outros desenhos. Preferimos organizar a análise dos

desenhos dessa forma para verificar se houve ou não desenvolvimento dos estágios nesse tempo de estudo.

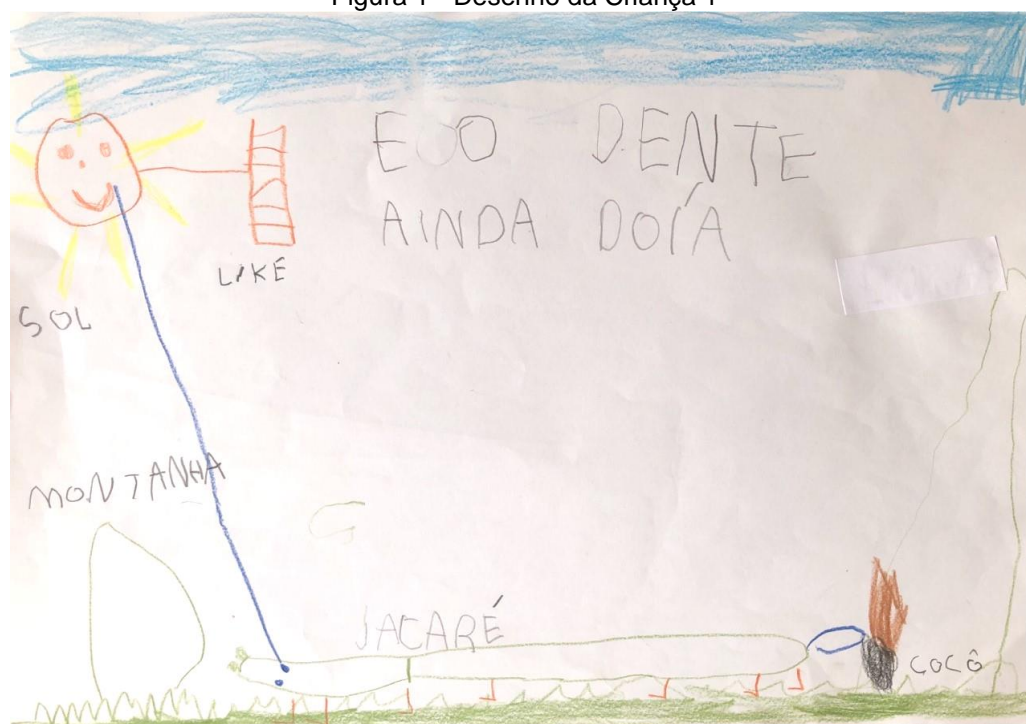
Esclarecemos que não faremos a análise que Vigotski (2009) fez. Por meio dos estudos de Kerschensteiner, ele caracterizou os quatro estágios do desenho – *Estágio de esquemas*; *Estágio do surgimento do sentimento da forma e da linha*; *Estágio das representações verossímil* e o *Estágio das representações plásticas*, que foram abordados e explicados no início desta seção – e pontuou o papel do ensino para que não houvesse um declínio no desenhar nos períodos posteriores da infância. Seguindo as características descritas por Vigotski (2009), compararemos aos desenhos coletados, destacando o estágio que se aproxima com os escritos do autor.

Para manter o anonimato dos autores dos desenhos, utilizaremos os seguintes termos: Desenho da Criança 1; Desenho da Criança 2; Desenho da Criança 3; Desenho da Criança 4; Desenho da Criança 5; e Desenho da Criança 6. A mesma dinâmica será feita com os desenhos da segunda coleta.

Na primeira coleta de dados, a atividade determinada pela professora regente da turma foi: Desenhar o que mais haviam gostado na história *E o dente ainda doía* (TERRA, 2012). Diante das características desenhadas, os traços grafados nos seis desenhos demonstram que o desenho da Criança 1 e o desenho da Criança 2 encontram-se no primeiro estágio de *esquemas*, e os desenhos das crianças 3, 4, 5 e 6 encontram-se no segundo estágio do *surgimento do sentimento da forma e da linha*.

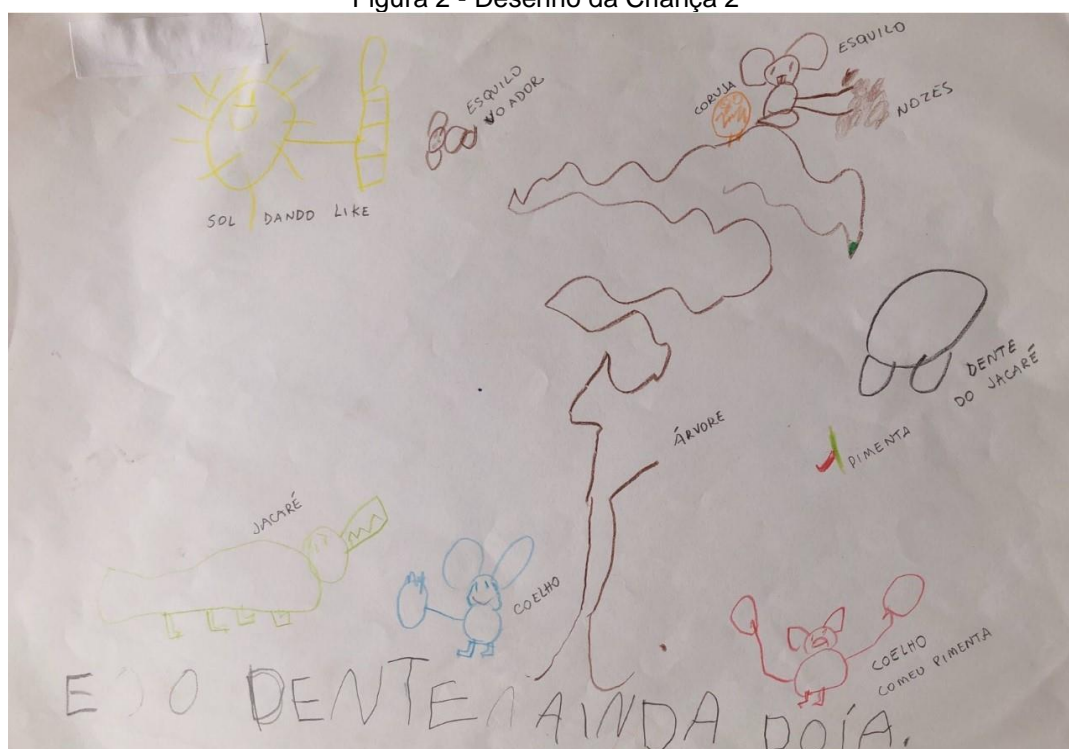
Apresentamos, a seguir, os desenhos das crianças 1 e 2 (Figuras 1 e 2) e a análise feita. Em seguida, os desenhos das crianças 3, 4, 5 e 6 (Figuras 3, 4, 5 e 6) fundamentados teoricamente nos motivos que conduziram a classificá-los em um dos estágios.

Figura 1 - Desenho da Criança 1



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Figura 2 - Desenho da Criança 2



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Ao observarmos os desenhos das Crianças 1 e 2, percebemos representações que são fáceis e cômodas para elas fazerem, pois as crianças nesse primeiro estágio têm como objetivo desenhar o essencial. “Ela desenha o que sabe

sobre a coisa; o que lhe parece mais essencial na coisa, e não aquilo que vê ou o que imagina sobre a coisa” (VIGOTSKI, 2009, p. 107).

Nesse sentido, o jacaré desenhado pela Criança 1 só é compreendido como um jacaré pelo fato de estar escrita a palavra “jacaré”, assim como exposto pelo autor supracitado, que as crianças nesse estágio são mais simbolistas do que naturalistas, pois preferem desenhar algo que simbolize aquilo pretendido do que um desenho que aparente a realidade. Na mesma direção, a imagem do jacaré pode ser descrita como “[...] frequentemente oculta muito daquilo que vê mas não é essencial para ela no objeto que está representado” (VIGOTSKI, 2009, p. 108-109). Outra característica representada nos dois desenhos nos leva a pontuá-los como no primeiro estágio de esquemas: a imagem do sol com traços do rosto humano, com olhos, nariz e boca, fugindo da realidade.

Os desenhos das Crianças 1 e 2 apresentam um diferencial, pois representam figuras que fazem parte do mundo virtual, como o “like” e o “cocô” grafados. Esses desenhos são representações de *emojis* da internet, isso comprova como o meio interfere nas atividades infantis.

No desenho da Criança 2, podemos ver um número de personagens a mais se comparado ao desenho da Criança 1, porém, como características do primeiro estágio, os animais desenhados (coelhos e esquilos) possuem os mesmos traços. A diferença entre eles se percebe pelo nome descrito na imagem. Em relação a isso, Vigotski (2009, p. 112) faz a seguinte consideração:

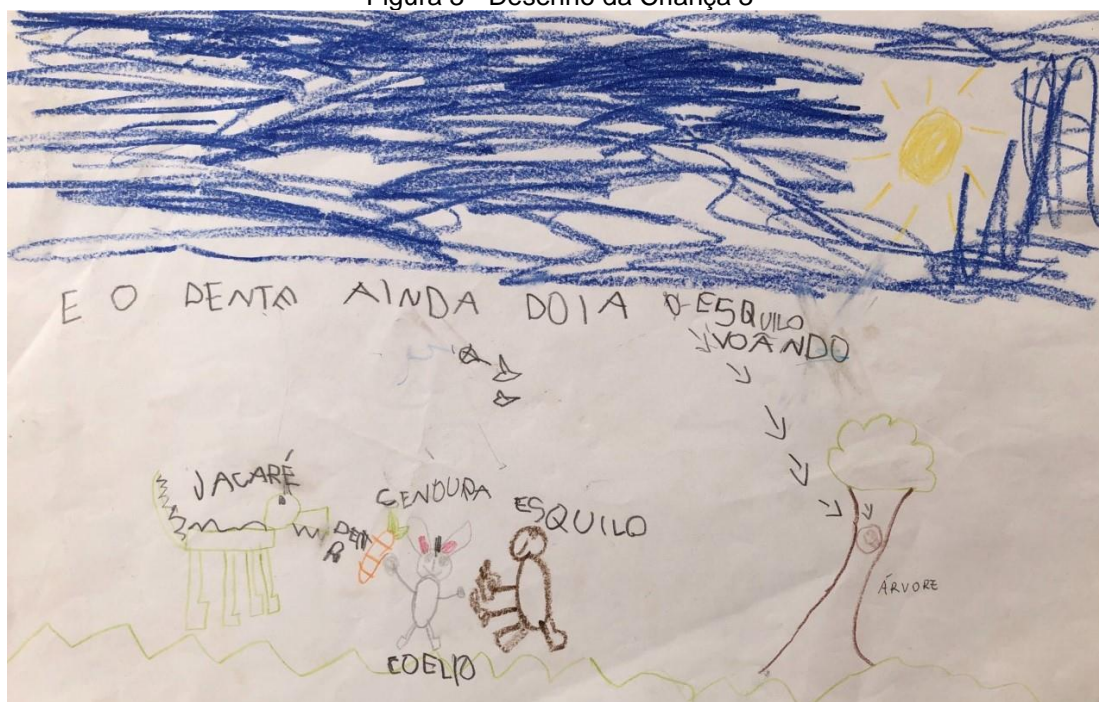
Nesse primeiro estágio, as crianças desenhavam todos os animais completamente iguais; os esquemas de gato, de cachorro, com frequência os de galinhas, não se diferenciavam uns dos outros; com esforço e de forma esquemática, a criança representa o torso, a cabeça e as pernas.

São com essas características que a maioria dos personagens do desenho da Criança 2 aparecem, diferenciando apenas no personagem jacaré. A imagem da árvore desenhada por essa criança também faz pensar que, nesse período do desenho, a criança não tem como preocupação desenhar o que vê do objeto, mas o que ela realmente sabe sobre ele diante de suas vivências. Não julgamos como errada tal representação que foge dos padrões que conhecemos, mas concordamos com os preceitos de Vigotski (2009) quando diz que a criança oculta partes por considerar como não essenciais em seu desenho.

Esses dois desenhos analisados como pertencentes ao primeiro estágio de *esquemas* são desenhos de memórias, pois, em nenhum momento após a contação da história, as crianças tiveram acesso ao livro. Isso significa que as representações são consequências do que elas guardaram na memória e das experiências do mundo social. “Eis por que o desenhar de memória é entendido simplesmente como uma narrativa gráfica” (VIGOTSKI, 2009, p. 109).

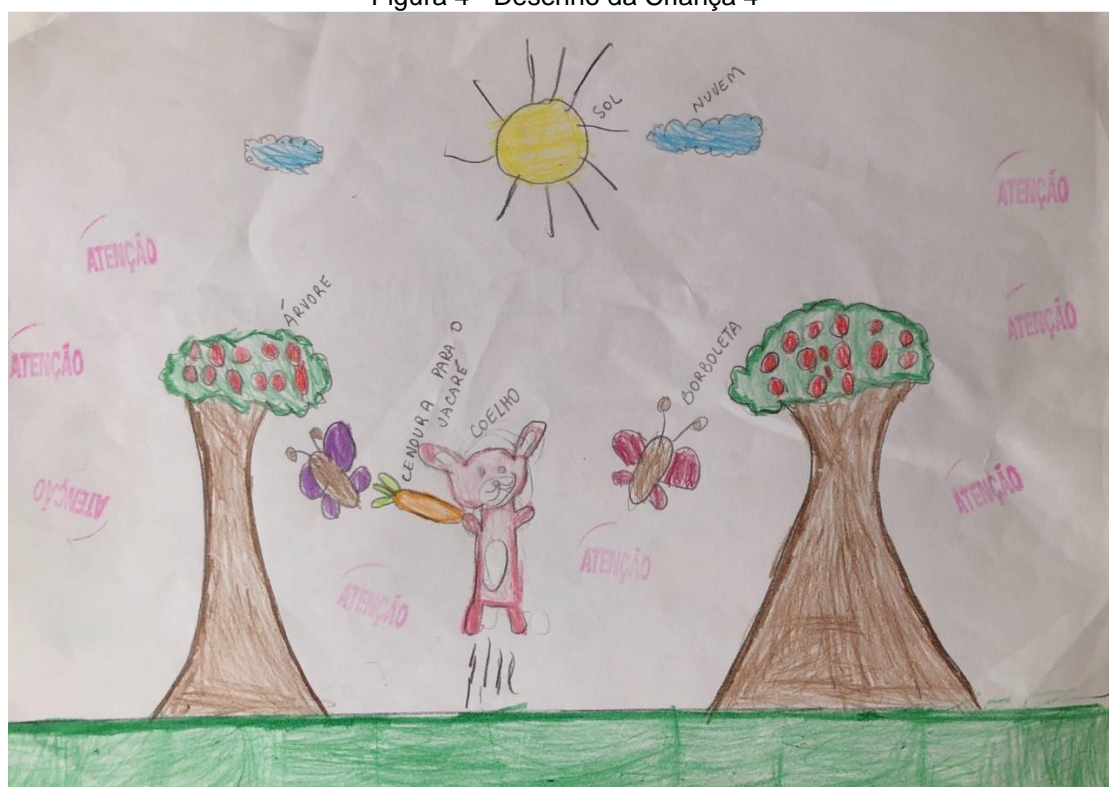
Seguimos nossa análise apresentando os desenhos das Crianças 3, 4, 5 e 6 (Figuras 3, 4, 5 e 6), os quais consideramos como pertencentes ao segundo estágio do *surgimento do sentimento da forma e da linha*. Na sequência, constam as análises fundamentadas nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que subsidiaram a afirmação que esses desenhos são característicos do segundo estágio.

Figura 3 - Desenho da Criança 3



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Figura 4 - Desenho da Criança 4



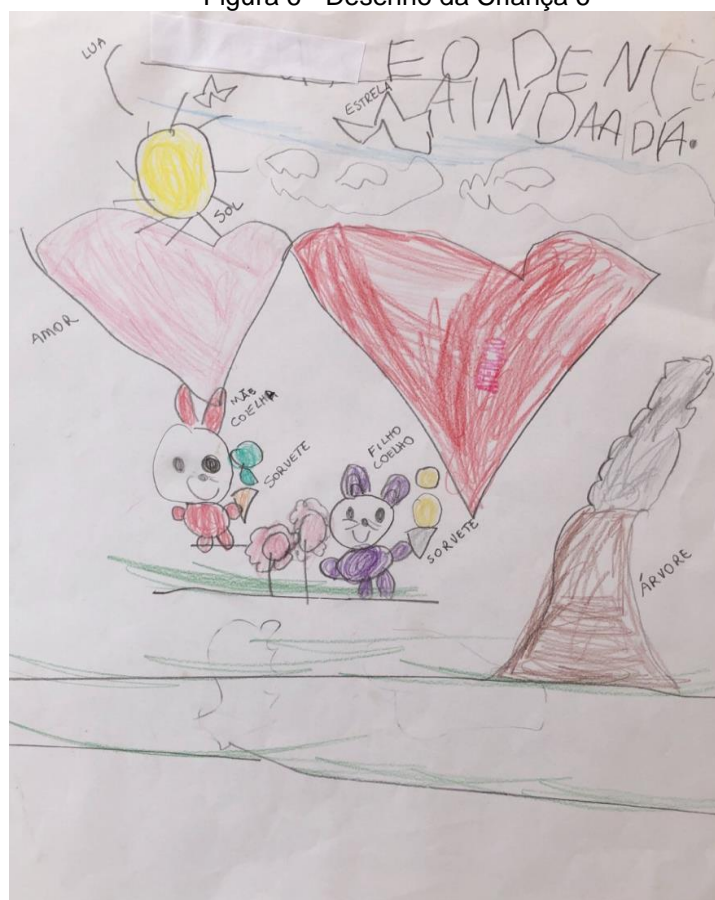
Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Figura 5 - Desenho da Criança 5



Fontes: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Figura 6 - Desenho da Criança 6



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Em consonância aos pressupostos apresentados por Vigotski (2009), o qual pontua que, no segundo estágio do desenho, as representações são pelas crianças apresentadas como uma imagem de maneira mais verossímil. Não deixam, porém, de ser desenhos com características esquemáticas formais mistas, pois o desenho segue uma esquematização para ser desenhado; assim como no primeiro estágio, em que há uma enumeração nas partes a serem desenhadas.

Podemos perceber tais considerações nos desenhos das Crianças 3, 4, 5 e 6, que desenharam buscando apresentar uma realidade, formas e linhas, mas continuam sendo desenhos de esquemas. Contudo, como Vigotski (2009) afirma, essas características não fazem com que o desenho seja comparado a um primeiro estágio, pois houve um desenvolvimento nessa representação gráfica – um desenho que aparenta aproximar-se da realidade, assim como apresentam diferenças consideráveis em comparação aos desenhos das Crianças 1 e 2.

No desenho da Criança 3 (Figura 3), podemos ver que os personagens de animais grafados se diferenciam um do outro, cada qual com sua estrutura corporal,

um dos condicionantes desse estágio. A figura do jacaré aparenta-se com o animal real, sem precisar ser denominada de jacaré; apenas ao olharmos, já podemos defini-lo, pois difere-se totalmente da estrutura gráfica dos outros animais ali representados.

Nas palavras de Vigotski (2009, p. 112), podemos complementar nossa colocação referente às características do segundo estágio dos desenhos:

No segundo estágio, a criança transmite o esquema do cavalo, misturando a ele alguns traços que correspondem à sua aparência ou forma real; por exemplo, a forma típica da cabeça e do pescoço. Seu desenho do cavalo já começa a diferenciar-se com nitidez do desenho de um gato e de outros animais, sobretudo dos esquemas de pássaros.

Da mesma forma, percebemos essa colocação nos desenhos das Crianças 4 e 5 (Figuras 4 e 5). Já o desenho da Criança 6 (Figura 6) representou dois coelhos que possuem as mesmas atribuições, o que não nos possibilita saber se um outro animal desenhado teria ou não as mesmas características dos coelhos. Afirmamos, também, que são desenhos de memória, pois essas crianças não tiveram contato com o livro da história contada no momento do desenho. Assim, os registros são consequências do que guardaram na memória das influências do meio.

Outra característica para a definição do segundo estágio consiste em compreender que “[...] as pernas, a cabeça e os braços são encontrados logo nos primeiros estágios de desenvolvimento do desenho infantil; as outras partes do corpo humano, os detalhes e a roupa aparecem mais à medida que a criança cresce” (VIGOTSKI, 2009, p. 116).

Com essas considerações, podemos observar nos desenhos que todos já apresentam o torso, diferenciando dos desenhos de primeiro estágio, nos quais são ocultadas a grafia do torso, desenhando o essencial cabeça, pernas e braços. No segundo estágio, as crianças já têm a preocupação de ilustrar fatos que se assemelham à realidade, “[...] ocultações impressionantes como a do torso não são mais percebidas; todo o desenho aproxima-se da aparência real do objeto”.

Diferentemente dos desenhos das Crianças 1 e 2, considerados como pertencentes ao primeiro estágio, observamos a figura do sol nos desenhos 3, 4, 5 e 6. Neles, não foram grafadas características humanas, como os olhos, o nariz e a boca, pois, possivelmente, essas crianças tinham como pretensão aproximar as atividades gráficas da realidade.

Destacamos o desenho da Criança 4 para afirmar tal posicionamento, pois, ao desenhar o personagem coelho, foi feita a cabeça, o torso, as pernas, os olhos e até o focinho do animal, assim como as borboletas grafadas, as quais apresentam a estrutura do corpo, as asas e as antenas. Buscou-se, desse modo, uma perspectiva aproximada da realidade.

Na mesma direção, seguem os desenhos das Crianças 5 e 6, que “[...] é fácil perceber as marcas da representação esquemática, porém predomina a transmissão formalmente correta do objeto” (VIGOTSKI, 2009 p. 112). Reconhecemos que os desenhos, assim como as crianças, estão em processo de desenvolvimento, e que o meio tem significativas influências nesse processo. Em relação às idades para cada estágio, Vigotski (2009) não faz referências exatas, mas, diante de seus estudos sobre outros autores, ele pontua que

[...] vemos que as crianças de seis anos estão todas no primeiro estágio de esquema puro. A partir dos 11 anos, esse estágio é encontrado com menos frequência. O desenho sofisticar-se, e, a partir dos 13 anos, surge o desenho real, no sentido completo e preciso dessa palavra.

Assim, podemos ver que o torso é encontrado ao todo 50 vezes nos desenhos de crianças de quatro anos e cem vezes nos do adolescente de 13 anos; as pálpebras e as sobrancelhas são vistas em 92% dos desenhos aos 13 anos e são nove vezes menos frequentes nos desenhos da criança de quatro anos. (VIGOTSKI, 2009, p. 115-116).

Nessa primeira análise, podemos considerar que os desenhos aqui expostos são parte de um processo em desenvolvimento. A princípio, um desenvolvimento intelectual das crianças decorrente do ensino que conduzirá ao desenvolvimento do desenho, pois, a partir do momento em que a criança vai aprendendo, trocando conhecimentos, promove-se, com isso, um processo de desenvolvimento, tanto da criança como do próprio desenho.

4.3 SEGUNDA OBSERVAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE COM O DESENHO

A segunda observação da organização da atividade do desenho na sala de aula do Nível 5 da Educação Infantil, foi realizada em novembro de 2019. Seguindo a rotina da turma, as crianças organizaram-se em seus lugares. A professora recolheu as agendas e os materiais da aula; em seguida, direcionou as crianças

para um espaço da sala para realizar uma contação de história. A história do dia foi *Avental que o vento leva* (MACHADO, 2012).

Para a contação, foi utilizado apenas o livro para mostrar aos alunos as ilustrações. Inicialmente, a professora fez a leitura da capa, destacando o nome do livro, o nome da autora e da ilustradora. As crianças aparentaram escutar atentamente a história. Nesse dia, não foi feita nenhuma referência pela professora sobre qual era o conteúdo específico da aula, nem mesmo o desenho foi anunciado como uma atividade posterior a esse momento de contação de história.

Após a leitura da história, os alunos foram orientados a se sentarem em seus devidos lugares, mas, nesse dia, a sala de aula estava organizada de maneira diferente - as carteiras estavam enfileiradas.

Antes de anunciar a atividade gráfica, a professora solicitou a ajuda das crianças para lembrar o título para escrevê-lo na lousa. Em seguida, foi entregue uma folha sulfite para cada criança. A Criança A perguntou:

Criança A: *O que a gente vai fazer com essa folha?*

Professora: *Vai fazer o desenho da história.*

Dessa maneira, a atividade do desenho foi anunciada às crianças. Percebemos com essa atitude que as atividades acabaram sendo isoladas, visto que não havia uma ligação entre elas. Por mais que o desenho fosse uma atividade para registrar a história, ambas não foram interligadas. Assim sendo, podemos pensar qual foi o objetivo proposto pela professora com o desenho? Outra questão é: para desenhar, é necessária uma contação de história? O desenho não pode ser uma das maneiras de explicar os conteúdos do próprio desenho, de arte visuais, ou até mesmo de ser uma das atividades relacionadas ao conteúdo de matemática, português etc.?

Em seguida, enquanto a professora entregava a folha sulfite, foi retomada a história; ela indagou sobre os nomes dos personagens. A maioria das crianças atentou-se em escrever o título da história. Abrimos uma ressalva para esclarecer que as conversas entre as crianças existiram, porém com menos frequência em consequência da organização das carteiras na sala de aula.

Observamos uma situação em que a interação das crianças foi interrompida pela professora, para manter a ordem da sala: a Criança B estava virada para o amigo que estava sentado atrás; ele pediu um apontador emprestado, e a

professora pediu para que ele se virasse para a frente e continuasse seu desenho. Em vários momentos, a professora solicitou que as crianças se mantivessem em seus lugares.

No episódio seguinte, foi possível analisar que o que se preza é a estética, ou um padrão de desenho e não o que ele representa. A Criança C terminou seu desenho e o levou até a professora, que olhou a grafia e disse:

Professora: *Só isso? Ô [nome da Criança C], vai fazer o seu desenho certinho, olha aí está todo mundo voando, capricha, menino.*

Não negamos que deve haver intervenção da professora, mas indagamos: Que tipo de intervenção? Supomos que seria possível abrir um diálogo e indagar sobre o desenho, propondo que a criança pensasse sobre a sua atividade, refletisse sobre o que desenhou e o que poderia desenhar a mais e, juntamente ao diálogo, oferecer suportes para que ela pudesse realizar o seu desenho. Assim, a Criança C, de forma tímida, voltou ao seu lugar para continuar a atividade gráfica. E a professora reforçou para toda a turma:

Professora: *Tantos personagens... tem que fazer uma coisa bonita né?! Não é só fazer qualquer coisinha, a gente tem que caprichar, viu como a Corina [personagem principal da história] gostava de desenhar, ela usava um monte de técnica [...].*

A professora lembrou com a turma técnicas já utilizadas por eles em atividades anteriores, porém, nesse dia, a organização da aula prezou pelo sulfite e pelos lápis de cores. Silva (2002, p. 66), em relação à forma como o desenho é visto e considerado, ressalta:

Tudo deve seguir uma ordem, para ser considerado “bonito” ou “adequado” para ser devidamente considerado e registrado. Os elogios destinam-se apenas aos trabalhos adaptados às (deformados pelas) normas. Não são questionadas as implicações cognitivas, afetivas, motoras e sociais provocadas por tal adestramento.

A autora faz esse apontamento a fim de afirmar que o outro, tanto o colega de turma como a professora, podem contribuir para o desenvolvimento do desenho, além do conhecimento a ser adquirido perante a atividade de desenhar. Todavia, para que isso aconteça, Silva (2002) aponta que o professor precisa olhar para a atividade como uma linguagem em que a criança pode expressar-se, e não apenas uma visão de desenho rotulado pelo estético ou pelos preconcebidos.

Continuando nossa apresentação da coleta, pontuamos mais um acontecimento da aula. A Criança D virou-se para a professora e disse:

Criança D: *Tia, olha aqui que lindo!* (e mostra a sulfite com a sua grafia à professora).

A professora elogiou o desenho e perguntou:

Professora: *O que falta para ficar igual com o da história?* (espera um instante e logo responde). *Babados.* (Refere-se ao avental utilizado pela personagem principal da história).

Criança D: *Só os babados do avental.*

Nesse episódio, ressaltamos o desenhar de memória, umas das características dos desenhos de crianças nos dois primeiros estágios da atividade gráfica; desse modo, a criança não precisa estar vendo o objeto para desenhar, mas ela registra aquilo que ficou guardado em sua memória (VIGOTSKI, 2009).

Em seguida, uma das crianças chamou a pesquisadora para contar o que estava desenhando:

Criança E: *A menininha estava usando a tinta com o avental, aí ela pediu ajuda, de onde colocou o avental lá no galho e, depois a mãe dela pegou, precisava de ajuda para ir para aí, depois achou a casa dela e o avental foi parar lá na casa dela, depois encontrou o avental.*

Pesquisadora: *E o avental, quando ela o encontrou estava sujo ou limpo?*

Criança E: *Limpo.*

Pesquisadora: *Ficou muito lindo o seu desenho.*

Mais um episódio que demonstra o desenvolvimento tanto da memória, por relembrar os acontecimentos da história, mas também o desenvolvimento da linguagem falada que, por meio do desenho, a fez recontar acontecimentos, uma maneira de também ampliar seu vocabulário. Diante desse diálogo, relembramos as palavras de Vigotski (2018) que diz que a faixa etária em que as crianças em idade pré-escolar, de 3 a 6 anos, se encontram em um momento de significância para o desenvolvimento da fala:

Quando se desenvolve a fala? De novo, aproximadamente entre um ano e meio, três, quatro, cinco anos, quando a criança normalmente começa a dominar todas as formas básicas da língua materna. A fala se desenvolve antes como balbúcio? Sim. Continua a se desenvolver mais tarde, depois dos cinco? Sim. Mas nem antes nem depois dessa idade se desenvolve como um turbilhão, de modo tão intenso, e faz avanços tão importantes. O principal período em que a fala está

no centro do desenvolvimento abrange exatamente essa faixa etária. (VIGOTSKI, 2018, p. 26).

Podemos entender que incluir a atividade do desenho para as crianças em idade pré-escolar, assim como para toda a Educação Infantil, seria uma das formas de promover o desenvolvimento da linguagem. Reafirmamos que, assim como outras FPS são desenvolvidas na Educação Infantil, a linguagem se destaca. Como menciona Elkonin (1969, p. 518, tradução nossa),

[...] na idade pré-escolar se forma uma nova função: a de regulação da atividade da criança por meio de sua linguagem. Agora a criança fixa na linguagem o fim de suas ações, as dificuldades que surgem ao executá-las, as causas das dificuldades, indica a maneira de eliminá-las e planeja as ações subsequentes.⁴⁵

Entendemos que a linguagem, sendo o desenhar uma forma de linguagem, tem como função a regulação das ações, planejar e comunicar, seja pela fala, escrita de letras ou até mesmo pelo desenho.

Prosseguindo a observação da organização da atividade do desenho, a professora não conseguiu concluir o momento com o desenho – ela não se sentou com cada criança para perguntar o que havia desenhado e escrever os relatos das crianças, pois foi solicitada pela coordenação da escola para realizar uma atividade interna da instituição. Para que os desenhos não ficassem sem significado para as crianças e para a aula, a pesquisadora foi quem abriu o diálogo com as crianças sobre suas representações feitas em cada desenho.

Em uma conversa com a Criança F, ela quis contar à pesquisadora sobre o seu desenho; assim, ela recontou a história, utilizando as representações gráficas para recordar:

Criança F: *Uma menina chamada...* (olha para a pesquisadora tentando lembrar o nome do personagem).

Pesquisadora: *Corina?*

Criança F: *Corina, ela gostava de pintar, colocava muitos dias seu avental no galho de uma árvore e até que um dia voou o avental, aí é, viu um negócio branco no topo da montanha e pediu ajuda para o carneiro para levar lá, e era só um fiapo de nuvem, daí eu não lembro mais.*

⁴⁵ [...] en la edad preescolar se forma una nueva función: la de regulación de la actividad del niño por medio de su lenguaje. Ahora el niño fija en el lenguaje el fin de sus acciones, las dificultades que aparecen al realizarlas, las causas de las dificultades señala la manera de eliminarlas y planea a las acciones ulteriores. (ELKONIN, 1969, p. 518).

Pesquisadora: *E daí o seu desenho, conta-me sobre ele que você estará contando ao mesmo tempo a história.*

Criança F: *É, aqui ela está, aquela parte que o gavião levou ela, não lembro tanto.*

Pesquisadora: *No rio, não foi? No riacho?*

Criança F: *Acho que sim.*

Pesquisadora: *E aqui (referindo-se ao desenho), onde a Corina está?*

Criança F: *Está aqui (aponta para a figura no sulfite).*

Pesquisadora: *Em cima do gavião?*

Criança F: *Sim, e ela dormiu.*

Pesquisadora: *Ela dormiu? Por quê?*

Criança F: *Porque a viagem era longa.*

Pesquisadora: *O que mais você quer me contar do seu desenho?*

A criança G virou a folha mostrando que tinha uma continuação do desenho que completava a história.

Pesquisadora: *Tem continuação? Ah, então me conta.*

Criança F: *Tem, então ela (refere-se à Corina) foi lá em um lugar, não, daí a cachoeira falou: - É, eu vi uma mãe lavando o avental no rio.*

Pesquisadora: *Daí ela (refere-se à Corina) foi para onde?*

Criança F: *Ele explicou direitinho onde era, e ela foi lá e encontrou.*

Pesquisadora: *Onde que ela encontrou?*

Criança F: *No guarda-roupa.*

Pesquisadora: *Que estava na casa?*

Criança F: *Aham, nessa casa aqui (e aponta a casa desenhada).*

Pesquisadora: *E ele estava sujo?*

Criança F: *Não, estava limpo.*

Pesquisadora: *Muito legal seu desenho ter uma continuação.*

Essa continuação foi um combinado da Criança F com a Criança G, que estava sentada na cadeira da carteira de trás. A Criança G iniciou desenhando o começo da história e a Criança F desenhou o meio e o final da história. Com esse diálogo, recordamos a imaginação como uma das funções presentes nessa atividade, pois é perceptível a memória que a criança utilizou para relatar a história.

A Criança F esforçou-se para recontar a história que a professora apresentou no dia. Todavia, como qualquer função, ela não foi desenvolvida em um único dia e nem por uma atividade, a criança utilizou do seu desenho para recordar algumas partes, mas houve um movimento de buscar trabalhar tal função.

Para desenhar além da memória, conseqüentemente, a Criança F utilizou a imaginação para desenhar os personagens, como na fala em que “a personagem principal da história havia dormido nas costas do gavião, pois a viagem era longa”. Esse fato do dormir não consta na história, mas foi acrescentado, podemos supor, por meio da sua imaginação.

Feita a exposição da organização da atividade do desenho, trataremos agora de expor os seis desenhos selecionados e caracterizá-los de acordo com os estágios estudados por Vigotski (2009), a fim de compreendermos, por intermédio desses desenhos, o desenvolvimento dos estágios do desenho.

4.3.1 Apresentação dos desenhos coletados na segunda observação

Como já exposto no subtítulo anterior, a coleta de dados ocorreu em dois momentos, mais especificamente nos meses de setembro e novembro de 2019. Assim sendo, analisaremos, neste momento, os desenhos selecionados no mês de novembro.

Como a dinâmica escolhida pela professora para a realização dos desenhos foi a contação de história, a escolhida para a aula foi *Avental que o vento leva* (MACHADO, 2012). Após a contação, a aula prosseguiu com a solicitação da professora para que os alunos desenhassem o que mais haviam gostado da história.

Com esse procedimento, passamos para a apresentação dos desenhos da segunda coleta de dados. Foram selecionados na atividade observada em novembro os desenhos das mesmas crianças da primeira coleta. Essa organização das apresentações dos desenhos teve como intuito relatar um percurso do desenvolvimento do desenho, isto é, se houve ou não avanços nos estágios dos desenhos dessas crianças. As nomenclaturas e a ordem de apresentação dos desenhos seguem os mesmos parâmetros da análise anterior.

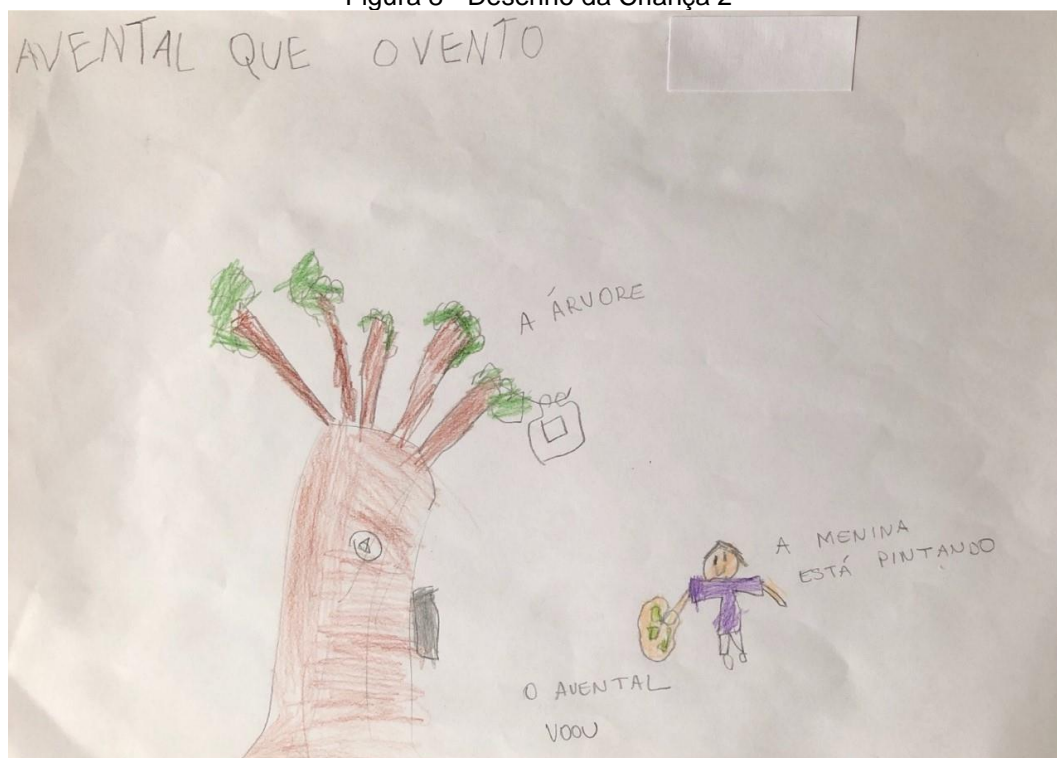
Expomos, a seguir, os desenhos das Crianças 1 e 2 (Figuras 7 e 8), procedendo de nossas considerações embasadas nos pressupostos teóricos adotados para este estudo.

Figura 7 - Desenho da Criança 1



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Figura 8 - Desenho da Criança 2



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Ao observar os desenhos, podemos assegurar que houve saltos qualitativos nos desenhos das Crianças 1 e 2. Contudo, como chegamos a essa afirmação? Na primeira análise, os desenhos encontravam-se no primeiro estágio de *esquemas*, mas os traços realizados nesses novos desenhos são característicos do segundo estágio do *surgimento do sentimento da forma e da linha*.

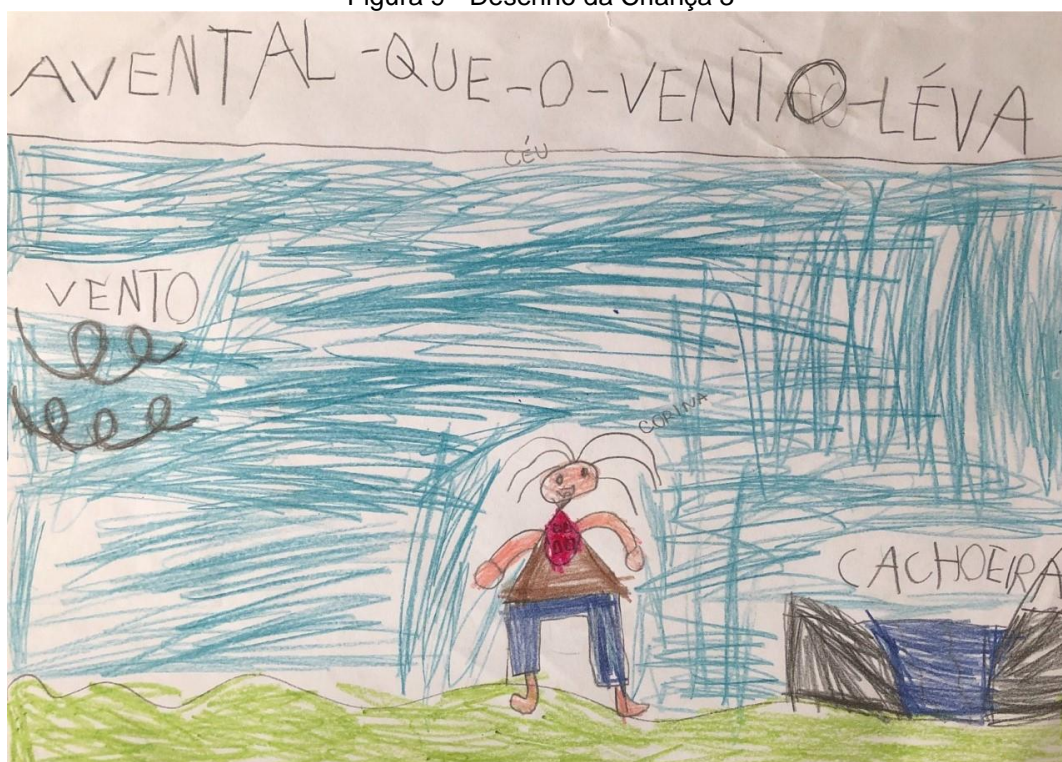
O desenho da Criança 1 é exemplo desse desenvolvimento do desenho. Ao analisarmos a imagem da personagem desenhada, é possível notarmos que a estrutura do corpo já apresenta o pescoço como sustentação da cabeça, o torso, as pernas, as mãos e os dedos que, mesmo de maneira desproporcional ao dito normal na realidade, é perceptível e possível de reconhecermos que a criança teve como intenção expor as mãos da personagem.

Diante desse fato, é plausível afirmarmos que a atividade gráfica - desenho da Criança 1 passou por um processo de desenvolvimento nesse tempo e observação. Na mesma direção, o desenho da Criança 2, que em comparação ao seu primeiro desenho coletado no mês de setembro, asseguramos que também houve desenvolvimento em suas representações. Destacamos a imagem da árvore, que demonstra uma estrutura mais realista, visto que, no desenho da coleta anterior, a criança desenhou o que era cômodo de ser representado como árvore, diferenciando do novo desenho, que não precisamos da nomeação da figura, pois, ao olharmos, já é perceptível a estrutura da árvore. Não estamos inculcando a ideia de que os desenhos devem seguir padrões, mas admitimos que as influências do meio fazem com que as crianças queiram expressar em suas atividades gráficas contornos que se aproximam da realidade.

Podemos ver também no desenho da Criança 2 detalhes, formas e linhas a mais que buscaram representar o fato da história – “uma menina que gostava de pintar e que deixou seu avental pendurado na árvore”. Na personagem desenhada, podemos vê-la segurando a paleta de tintas, assim como o avental pendurado na árvore. Foram formas que a Criança 2 propôs para representar, alinhando com o real sentido da história, mesmo de maneira esquemática, pois “[...] predomina a transmissão formalmente correta do objeto” (VIGOTSKI, 2009, p. 112).

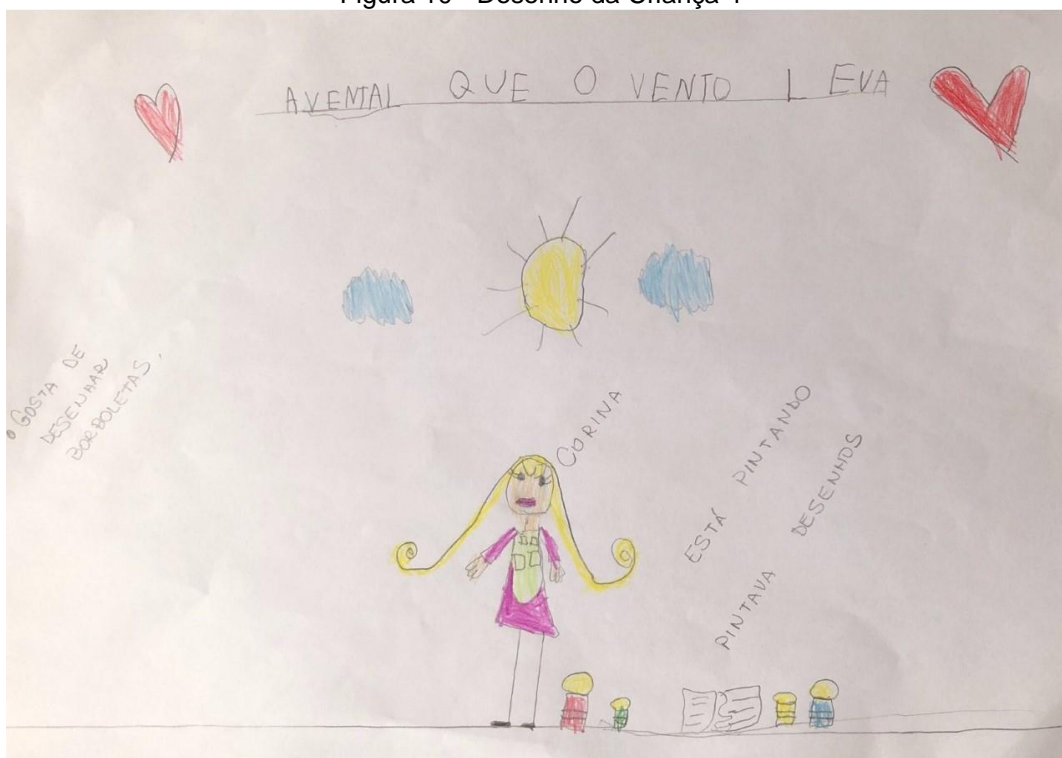
Seguimos nossa análise apresentando os desenhos das Crianças 3, 4, 5 e 6 (Figuras 9, 10, 11 e 12) e as ponderações sobre tais atividades.

Figura 9 - Desenho da Criança 3



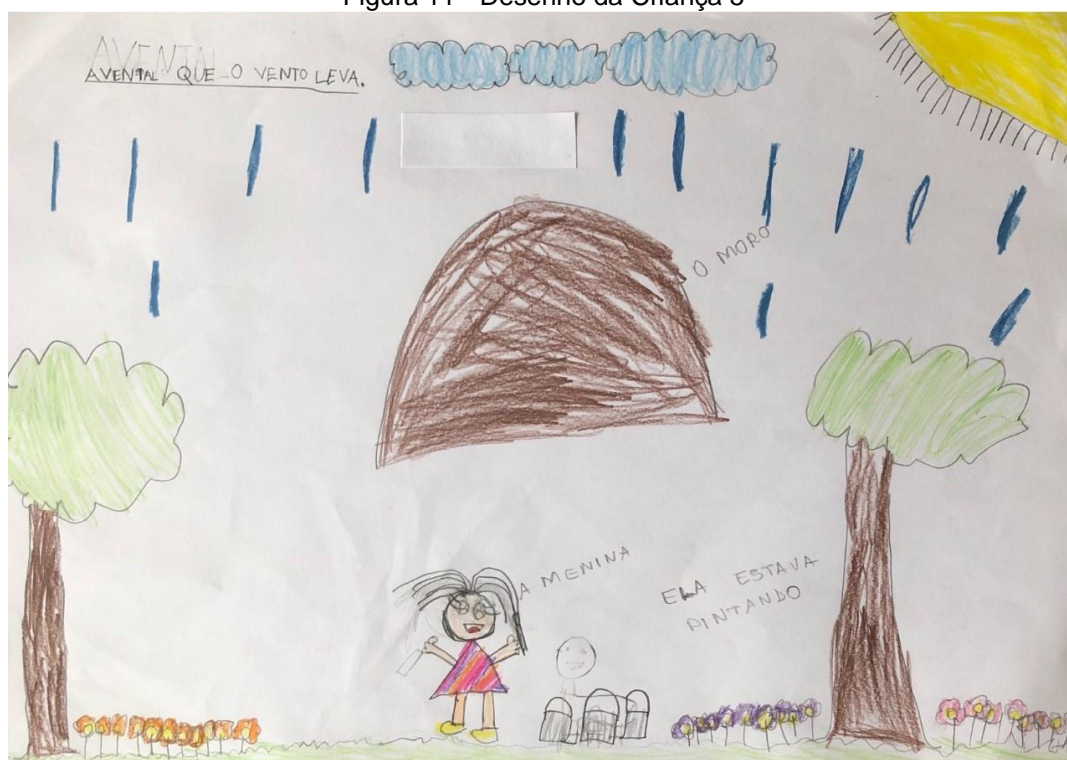
Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Figura 10 - Desenho da Criança 4



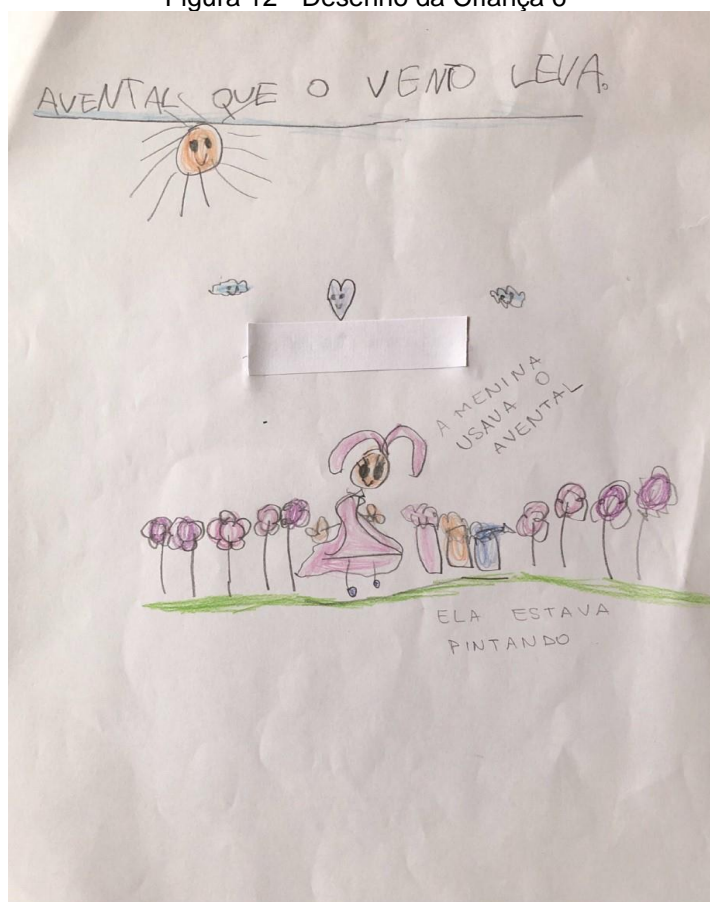
Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Figura 11 - Desenho da Criança 5



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

Figura 12 - Desenho da Criança 6



Fonte: Acervo da autora. Dado da pesquisa.

A respeito desses desenhos, consideramos que eles continuam no segundo estágio, do *surgimento do sentimento da forma e da linha*, pois as características expostas ainda se mostram esquematizadas, mas que buscam a verossimilidade. Assim nos atentamos ao desenho da Criança 3 (Figura 9), que buscou, por meio de espirais, retratar o movimento do vento: “transmitir as inter-relações formais das partes” (VIGOTSKI, 2009, p. 109).

Nos desenhos das Crianças 4 e 5 (Figuras 10 e 11), também é possível vislumbrarmos linhas traçadas sobre os papéis que transparecem detalhes que se aproximam da história contada, desde o avental desenhado, as tintas que a personagem usava, até os cílios feitos sobre os olhos de Corina, no sentido de referenciar a autenticidade da representação.

O desenho da Criança 6 (Figura 12) é exemplo de um desenho raio X, aspecto também encontrado em desenhos no segundo estágio como citado por Vigotski (2009). Ao desenhar o avental na personagem, podemos ver a roupa desenhada através desse avental. Sobre isso, Vigotski (2009, p. 111) traz a seguinte consideração:

No segundo estágio, encontramos de novo a imagem de raios X esquemática, como se vê, por exemplo, no desenho de um menino de dez anos que representou o pai com o uniforme de condutor. O torso e as pernas podem ser vistos através da roupa e, no quepe, há um número; no paletó, duas fileiras de botões.

Diante do exposto, entendemos que devido ao fato de os desenhos das Crianças 3, 4, 5 e 6 estarem no mesmo estágio que os desenhos da coleta anterior, não significa algo errado, pois precisamos levar em consideração que o tempo de pesquisa foi curto.

À luz dessas considerações, frisando a importância do ensino nesse movimento, de maneira que as crianças não se petrifiquem nos estágios iniciais do desenho, mas haja motivações e significações. Atividades que desenvolvam a criança como indivíduo em processo de humanização. Diante dessa análise sobre os desenhos em um processo de desenvolvimento psicológico, trataremos de adentrar, nas seções seguintes, uma visão sobre o desenho como signo, isto é, como linguagem, tendo como pressuposto a Teoria Histórico-Cultural, assim como uma visão pedagógica sobre o desenho, considerando que ele possui conteúdos, que são importantes para os professores da Educação Infantil reconhecer, a fim de proporem tal atividade prezando pela qualidade.

Os estágios do desenho apresentados nesta seção possuem intrínseca relação com as considerações que expomos na terceira seção deste trabalho, pois, conforme os traços gráficos do desenho são desenvolvidos, em um processo que a criança esteja em atividade com o desenhar, outras FPS influem no desenvolvimento global da criança e no próprio desenho. Com a coleta de dados apresentadas nesta dissertação, podemos afirmar que os desenhos foram formas de as crianças expressarem o que entenderam sobre as histórias contadas, uma linguagem que comunicou à professora e à pesquisadora o que estava retratado em cada desenho.

Com isso, os desenhos apresentados e caracterizados de acordo com os estágios, assim como a pesquisa de campo em geral, deram-nos subsídios para abordar como está sendo o uso da atividade do desenho na Educação Infantil na sala de aula investigada em um dado período. Feitas essas apresentações, a seguir, abordaremos o desenho como atividade pedagógica, que possui, assim, conteúdo. Com isso, podemos analisar a realidade da Educação Infantil e refletir sobre qual o papel que o desenho tem desempenhado.

5 O DESENHO COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Parte-se do pressuposto de que o desenho é constituído socialmente, que é estabelecido por condições histórico-culturais. Mas indaga-se como essa constituição se realiza, como as ações, produções e fala do outro participam da atividade gráfica da criança.
(SILVA, 2002, p. 34).

Na epígrafe, Silva (2002) apresenta que o desenho não é uma atividade petrificada, mas que possui um percurso histórico que o constitui. Da mesma forma que essa história é integrada, o desenho é designado ao longo desse percurso e apresenta diversas interpretações de seu uso. De maneira similar à autora, buscamos compreender como o desenho está sendo explorado pelo outro, no caso a professora no contexto pedagógico. Dessa maneira, faz-se relevante compreendermos a história do desenho, sua trajetória em nossa sociedade, que muito diz sobre como ele é considerado nos dias atuais.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, uma breve contextualização da trajetória do desenho no Brasil e, em seguida, o abordamos como atividade pedagógica, na tentativa de responder às indagações apostadas por Silva (2002). Assim, poderemos entender como o desenho tem sido utilizado predominantemente na Educação Infantil, como recurso ou atividade pedagógica.

5.1 CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA TRAJETÓRIA DO DESENHO NO BRASIL

Para ampliar nossa concepção de desenho é necessário reavivar a memória individual e coletiva, a fim de fazer uma revisão dos caminhos do desenho na história do homem. [...] Através de uma compreensão global de sua história, perceberemos uma carga de significações mais ampla do que um simples manejo de lápis sobre um papel em branco
(DERDYK, 1994, p. 26).

O desenho não está apenas em representações feitas no papel, como comumente conhecemos, mas, além disso, é uma linguagem, que pode ser encontrada em livros, ruas, muros, sendo uma maneira de expressar um acontecimento ou sentimento, externalizar uma ideia, etc. Logo, o professor precisa aprimorar os conhecimentos para não reproduzir ações que não favoreçam o desenvolvimento dos alunos. Na qualidade de docente da Educação Infantil, é interessante que este amplie sua visão sobre o desenho, entendendo, segundo os

escritos de Derdyk (1994, p. 23), que: “O desenho, em seu continente mais amplo, não é somente uma manifestação gráfica através de lápis e papel [...]”. Assim sendo, procuramos apresentar a constituição do desenho no Brasil, tomando como referência os estudos de Derdyk (1994) e Iavelberg (2008), os quais expuseram sua trajetória no decorrer da história, especificamente a respeito da realidade brasileira.

Desde os tempos primitivos, os homens das cavernas desenhavam como forma de registrar acontecimentos, expressões, sendo, assim, uma forma de linguagem. Desse período até os dias atuais, podemos afirmar que o desenho não ficou estagnado naquele momento, ele percorreu juntamente ao homem o processo de desenvolvimento, ganhando novos olhares e inovações com as novas tecnologias. No entanto, não deixou de existir, mostrando sua significância na história da humanidade.

Nas considerações de Derdyk (1994, p. 46), compreendemos tal desenvolvimento e permanência do desenho no contexto social com a seguinte colocação:

[...] o desenho, uma língua tão antiga, e tão permanente, atravessa a história, atravessa todas as fronteiras geográficas e temporais, escapando da polêmica entre o que é novo e o que é velho. Fonte original de criação e invenção de toda sorte, o desenho é exercício da inteligência humana.

Artigas (1975 *apud* DERDYK, 1994) relata que a palavra “desenho” chegou em nossa língua no final do século XVI, com o sentido de desígnio, intenção, dita, a princípio, por D. João III, em carta aos patriotas brasileiros, em um período em que a nação travava uma luta contra a invasão dos holandeses. Nos escritos da carta, ele dizia: “Para que haja forças bastantes no mar com que impedir os desenhos do inimigo, tenho resoluto, etc.’ [...]” (ARTIGAS, 1975 *apud* DERDYK, 1994, p. 32). Derdyk (1994) ainda relata que um século após a carta um padre registrou no vocabulário português e latino a palavra “dezenhar”, no sentido de idealizar e, também, no sentido técnico de desenhar no papel.

No Brasil, segundo Derdyk (1994), o desenho teve bases do neoclassicismo francês, desembarcado com os Mestres da Missão Francesa, que constituíram o conceito de desenho relevando a linha como forma principal de constituição de um desenho, e isso foi engessado nas instituições educacionais da época. Como o neoclassicismo prevaleceu na formação universitária, foi deixado de lado o sentido

do desenho com sua riqueza de expressão, como neste exemplo de Motta (1974, p. 53 *apud* DERDY, 1994, p. 35):

Uma ocasião perguntamos a um caipira na cidade de Jambuí (Estado de São Paulo), com quem ele aprendera a fazer figurinhas de barro para presépios, quem lhe dera os modelos, quem lhe ensinara. Respondeu, diante de uma pequena escultura: 'O desenho é meu mesmo'. Naquela oportunidade, os estudantes que nos acompanhavam, ficaram surpresos com o sentido do termo. Para a maioria dos jovens, desenho era, apenas, registro gráfico, expressão em linhas, manifestação de formas em duas dimensões, esboço, traçado.

Nesse trecho do exemplo citado pela autora, podemos perceber que, por muito tempo, e nos atrevemos a dizer até os dias atuais, o desenho é visto ou ensinado como algo estanque, pois o registro de linhas em uma folha de papel é o principal significado do desenho.

Contra-pondo-se a essa direção, esta pesquisa busca apresentar que a atividade do desenho vai além dessa visão, ela está ligada a várias outras formas de representações, como a do caipira que mostrou, segundo Derdyk (1994), uma significação mais rica do que o próprio sentido que a Missão Francesa trouxe. Não negamos a técnica, que é necessária, o que queremos ressaltar é que o desenho está além de linhas sobre um papel.

Nesse sentido, expomos a reflexão feita por Derdyk (1994, p. 37), o qual ressalta o desenho como uma antecipação de criações:

[...] tudo o que vemos e vivemos em nossa paisagem cultural, totalmente construída e inventada pelo homem, algum dia foi projetado e desenhado por alguém: a roupa que vestimos, a cadeira em que nos sentamos, a rua pela qual passamos, o edifício, a praça. O desenho participa do projeto social, representa interesses da comunidade, inventando formas de produção e de consumo.

A partir da Revolução Industrial, o desenho ganhou espaço com um sentido social, pois, em todas as atividades humanas, há espaço para o desenho, nos livros, nos mapas, nos modelos de automóveis, etc. (DERDYK, 1994).

No Brasil, a escola tradicional seguiu a linha neoclássica em relação ao trabalho com o desenho, a qual propunha uma didática que “[...] afeita ao treino de habilidade e aprendizagem por cópia de modelos, com passos de dificuldade progressiva orientada pela lógica adulta, não se consideram as diferenças individuais” (IAVELBERG, 2008, p. 14).

De acordo com a autora, é possível perceber que a predominância estava no ditar regras sobre os modelos de desenhos que a criança deveria seguir. Repetir ou reproduzir era a técnica primordial, sempre enfatizando o produto, no caso o desenho. Lavelberg (2008) relata que esse modelo de ensino estava voltado à autoridade dos professores, predominando nos programas de cursos de desenhos entre os anos de 1930 e 1970.

No decorrer das concepções pedagógicas, Lavelberg (2008, p. 15) apresenta a escola Renovada, que compreendia o desenho como “[...] atividade expressiva, livre e natural da infância, com centro no indivíduo, na exploração livre de materiais e técnicas (com foco no processo, e não no produto) e no desenvolvimento do potencial do criador”. Podemos perceber duas visões opostas em relação ao desenho: a primeira que valoriza apenas o desenho como técnica; e a outra preza pela espontaneidade para desenhar.

Diante dessas premissas do desenho em concepções pedagógicas, podemos considerar: Os dados apresentados na seção anterior revelam qual concepção pedagógica a respeito do desenho? De acordo com as observações, responderemos na subseção a seguir, não tendo a pretensão de generalizarmos as práticas pedagógicas. O intuito é o de esclarecermos que o desenho possui conteúdos e que sua prática vai além de ser um recurso, termo que também trataremos de compreender.

5.2 O DESENHO COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA - CONTEÚDO OU RECURSO?

Trazemos como subtítulo desta seção uma indagação: o desenho como atividade pedagógica ofertada nas escolas ou Centros de Educação Infantil tem como propósito principal ser um conteúdo ou um recurso? Tal indagação nos faz refletir sobre a utilização do desenho de maneira que ele seja proposto com objetivos, mesmo como recurso, para que não se esvazie o rico conteúdo que ele pode promover no desenvolvimento infantil. A resposta à pergunta é apresentada no decorrer desta subseção.

A intenção é respondermos ao objetivo da pesquisa: analisar o desenvolvimento do desenho na Educação Infantil como linguagem, a fim de compreendê-lo como atividade pedagógica. Com esse objetivo, buscamos

identificar, em nosso estudo, as contribuições do desenho no desenvolvimento psíquico da criança assim como no desenvolvimento do próprio desenho.

Compreendermos o desenho como linguagem é subsídio para analisá-lo além de um passatempo em sala de aula, visto que ele é uma proposta que contém conteúdos significativos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Para isso, destacamos, nas seções anteriores, com base na Teoria Histórico-Cultural, o desenho e seus estágios de acordo com os pressupostos teóricos de Vigotski (2009). Apresentamos dados coletados que nos possibilitaram visualizar os estágios, bem como a organização da atividade. Dessa maneira, sinalizamos se o desenho naqueles episódios foi tratado como recurso ou conteúdo.

Apresentamos, além disso, o desenho como atividade produtiva pertencente à linha acessória das brincadeiras de papéis sociais, atividade dominante das crianças em idade pré-escolar. Devido a sua contribuição como atividade produtiva, ressaltamos o desenho como linguagem que proporciona à criança expressar-se e comunicar-se, e, com isso, outras funções psíquicas são colocadas em movimento de desenvolvimento.

Diante desse vasto processo, entendemos que o desenho no meio educacional, incluído nas Artes Visuais, também possui conteúdos específicos, o que nos faz afirmar que ele é um conteúdo e não pode ser trabalhado nas escolas apenas como recurso, como passatempo ou pretexto para outros conteúdos. Mesmo que a proposta seja utilizá-lo como recurso, que se tenha uma valorização, e não o tratando como uma pobre forma de expressão.

Não temos como objetivo, nesta subseção, trazer os conteúdos específicos do desenho de maneira detalhada, mas enaltecermos que, nesse desenvolvimento, é preciso que o professor tenha consciência da abrangência do desenho, em busca de explorá-lo em sala de aula. Fazendo um paralelo com a nossa pesquisa de campo, podemos identificar como o desenho ainda é visto e trabalhado, tendo cautela para não generalizarmos tais conclusões.

Refletir sobre o desenho no contexto escolar traz-nos hipóteses como: os professores que atuam na Educação Infantil, mais especificamente no trabalho com crianças em idade pré-escolar de 3 a 6 anos aproximadamente, ao proporem o desenho nas aulas, o exploram como conteúdo, permitindo que a criança tenha a possibilidade de planejar seu desenho, pensando em suas linhas, traços, cor, forma, o que quer representar; ou o desenho utilizado como recurso acaba sendo pretexto

para fixar um outro conteúdo, como registrar histórias, sem uma contextualização do próprio desenho. Ou, ainda, ele é utilizado como passatempo em sala de aula, como um treino motor.

Diante das hipóteses, a nosso ver, o desenho tem sido trabalhado mais como recurso, para desenvolver diferentes conteúdos escolares. Entretanto, queremos indicar as possibilidades de ver e trabalhar com o desenho, como um conteúdo que possui relevância de ser explorado no contexto infantil, pois isso possibilita o desenvolvimento do próprio desenho e das FPS citadas anteriormente. Por ser uma atividade produtiva, o desenho pode promover na criança a experiência de pensar, refletir, planejar, etc., sobre sua atividade e prever um resultado, o que movimentará outras funções psíquicas.

Entretanto, Silva (2002, p. 32) ressalta que o desenho no contexto pedagógico oscila entre dois polos:

[...] de um lado, a atividade gráfica destituída de valor educacional, desvinculada de qualquer contexto significativo, empregada para 'acalmar' as crianças, ou distraí-las até a hora do sinal. Do outro lado, a extrema instrumentalização do desenho, que deve ser ensinado, dirigido, treinado, para aprimorar a coordenação percepto-motora ou outra esfera do desenvolvimento. Entre esses pólos, outra postura pode ser observada: uma valorização romantizada dos desenhos infantis, que leva a que sejam categorizados como pequenas obras-primas nascidas de genialidades individuais.

Diante de tal posição da autora, podemos perceber que a valorização está no produto, no caso, no desenho; e, diferentemente dessa realidade, temos como legado pensar o processo do desenho, o que ele proporciona também à criança. A valorização não deve estar apenas na estética, mas no desenvolvimento que o desenhar pode prover, como as interações, as trocas de informações, de conhecimentos, colocando em movimento as FPS.

Nos escritos de Derdyk (1994, p. 108), a autora faz uma ressalva de como o desenho é considerado, e o que isso afeta no desenvolvimento infantil:

Acompanhando os resultados, vão os atributos de valor, tais como: bonito, feio, sujo, certo, errado. Imagine estes conceitos e métodos aplicados a uma criança de dois, três ou quatro anos! Este procedimento impede o desenvolvimento e o desabrochar de um imaginário pessoal, que expresse uma visão e uma leitura de mundo. A estratégia educacional visando apenas o adestramento motor exclui o entendimento do desenho como uma forma de construção do pensamento através de signos gráficos, maneira de apropriação da realidade e de si mesmo.

É importante pontuarmos que não estamos nos referindo a um espontaneísmo do desenho, pois prezamos pelo ensino, pelas interações, pelas mediações do outro como parte integrante do processo de desenvolvimento humano. Nessa direção, para Tsuhako (2016, p. 43-44),

[...] a concepção histórico-cultural, que visa a superar as concepções espontaneístas combatendo os mitos sobre os “dons” e “talentos” naturais e defendendo a necessidade do ensino do desenho e a realização de ações planejadas pelo adulto a fim de promover o desenvolvimento, na criança, da capacidade de representar a realidade por meio do desenho.

Essas considerações fazem-nos lembrar da prática pedagógica que observamos na Educação Infantil, quando apresentamos as amostras de que as atividades com o desenho não são realizadas como conteúdo. Pelo motivo de a professora não ter explorado o processo do desenho, mas priorizado apenas os resultados, assim como o principal requisito nos dois momentos de observações, foi o desenhar o que as crianças mais tinham gostado das histórias.

Derdyk (1994, p. 48) apresenta onde podemos encontrar o desenho no contexto de ensino nas escolas:

Nas escolas, de uma forma geral, o desenho se encaixa dentro da disciplina denominada Educação Artística. O desenho faz parte de um conjunto de atividades plásticas tais como a pintura, a escultura, a modelagem, a marcenaria, a colagem, a confecção de máscaras, de bonecos e de outros objetos, abrangendo uma determinada faixa etária a partir da pré-escola.

É importante ressaltarmos que não nascemos sabendo desenhar, esse desenvolvimento acontece por meio de um processo de ensino que aprendemos mediado pelo outro, em que: “Desenhar só se aprende desenhando” (DERDYK, 1994, p. 195). Nessa direção, Silva (2002, p. 24-25) expõe:

Será que uma criança que não tivesse qualquer contato com seres humanos chegaria a desenhar, ou desenharia da mesma forma que uma criança “civilizada”? O contato com os pares não é fundamental para a aquisição de formas amadurecidas de atividade, como o desenho?

Supomos, ao seguirmos os questionamentos de Silva (2002), que o desenho sem a relação com os outros indivíduos talvez não teria o sentido de ser uma maneira de comunicação, isto é, uma linguagem.

Ao analisarmos esses preceitos, em que os substratos biológicos não são as principais formas para se desenvolver a atividade produtiva do desenho, fica explícita a necessidade do outro, com destaque o professor da Educação Infantil, para introduzir, ensinar, demonstrar técnicas de desenho, desenhar junto às crianças, mostrar para as crianças que o desenho é uma linguagem por meio da qual ela pode se expressar, relatar acontecimentos. Isso proporcionará experiências que consequentemente podem desenvolver novas aprendizagens.

Stein (2019) afirma, em seus estudos, que é comum ouvir e presenciar na Educação Infantil frases como: as crianças são artistas natas, ou que a arte é um dom; sobre isso, trazemos seu posicionamento:

Iniciamos pelas expressões: Algumas crianças já nascem com dom para a arte e as crianças são artistas natas. Consideramos que ambas divergem dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural por atribuírem a atividade criadora a um princípio sobrenatural e biológico, respectivamente. No primeiro caso, predomina a crença de que as habilidades para as artes são um dom recebido de alguma divindade e no segundo, uma condição hereditária. Ambas se apõem ao desenvolvimento da criação relacionada à arte, pois uma o restringe ao sobrenatural e a outra exclusivamente à natureza. Ao contrário, como descrevemos, a criação está diretamente relacionada às experiências do indivíduo criador. (STEIN, 2019, p. 6).

Em suma, a criação, nesse caso o desenho, não deve ser naturalizado, mas, sim, ensinado. Esse olhar simplista esconde o rico conteúdo que se pode promover com o uso do desenho, assim como outras atividades, como o brincar, muitas vezes sem intencionalidades e objetivos.

Trazemos outra forma que comumente podemos observar no desenho em sala de aula: os desenhos prontos, ou atividades artísticas previamente elaboradas, nas quais a participação da criança é mínima. Para ilustrar esse posicionamento, vamos ressaltar alguns trechos da pesquisa realizada por Lira e Nicolodi (2020), que, ao observarem as atividades na Educação Infantil, puderam analisar que o desenho e as atividades que possuem relação com o desenho são tratados apenas como recurso; desse modo, não há algo que motive as crianças na Educação Infantil a fazerem um desenho, muitas vezes o motivo é apenas compreensível.

Em relação aos desenhos prontos, Lira e Nicolodi (2020, p. 16) assim se posicionam:

As atividades prontas são compreendidas por nós como iniciativas que não contribuem para que a criança se desenvolva e conheça

outros meios de criação, pois exigem ações simplistas que fazem com que a criança realize o que foi pedido rapidamente, sem muito esforço e dedicação. A oferta é, geralmente, de lápis de cor e papel sulfite e, ao final, uma vez que os desenhos já são iguais, não há praticamente identidade nos trabalhos expostos ou acomodados nos portfólios de cada criança.

Com relação ao que as autoras pontuam, devemos, na qualidade de professores(as), refletir qual a significância de tais atividades no desenvolvimento de nossas crianças, que acabam apenas realizando o treino motor, a conduta de repetição, o pretexto de registro de outros conteúdos e muito pouco sobre o próprio ato de desenhar - o desenho como linguagem. Como exemplo do desenho como recurso, apresentaremos uma situação colocada por Lira e Nicolodi (2020), que demonstra aquilo que estamos contrapondo neste trabalho, a fim de ampliar a concepção sobre a atividade gráfica do desenho.

Para complemento da atividade, a professora desenhou em uma folha de papel sulfite o número 4, pois era a quantidade de manchas coladas em cada vaca, e as crianças deveriam enfeitar o numeral com colagem de papel picado de diferentes cores. É possível perceber que o desenho parece como pretexto para trabalhar, nesse caso, o número 4, e não como atividade de criação com a efetiva participação da criança. (LIRA; NICLODI, 2020, p. 17).

Utilizar-se do desenho para trabalhar outros conteúdos não é incorreto, mas precisamos ter consciência de que o desenho não é apenas isso, e, assim como as autoras mostraram, a forma como o desenho pronto está sendo trabalhado também não possibilita colocar a criança em movimento de refletir, pois o professor não faz esse movimento para a criança pensar. A atividade está praticamente pronta e a criança só precisa completar ou colorir. Com isso, perde-se a identidade das crianças, pois são mínimos os esforços intelectuais que inibem a criação, a capacidade de expressão. Conseqüentemente, outras FPS deixam de ser postas em movimento de desenvolvimento. Nesse processo, ocorre o que Silva (2002, p. 66) sinaliza:

[...] a atividade gráfica é equivocadamente valorizada dentro do “currículo” na educação infantil. Valoriza-se aquilo que pode ficar registrado no papel, para que outras pessoas possam ver não só o trabalho da criança, mas também a atuação da professora.

Podemos exemplificar tal atitude com a nossa segunda coleta de dados, no momento em que a professora pede para a criança C “caprichar no seu desenho”, “desenhar certo”. Diante de tal conduta ocorrente nas salas de aula da Educação

Infantil, destacamos as palavras de Lazaretti e Mello (2018, p. 119), que ressaltam como podem ser organizadas as atividades para as crianças em idade pré-escolar:

[...] em seu planejamento, com a seleção de conteúdos a serem ensinados às crianças, que deve contar com metodologias enriquecidas, diversificadas e contextualizadas, cujo resultado é a formação das complexas e elaboradas conquistas humanas no desenvolvimento cultural das crianças.

As autoras ressaltam que a participação do professor na organização do ensino e nas atividades de aprendizagem das crianças não se restringe em manter o comportamento da turma, mas, sim, em estar atento a como as crianças brincam, os seus relacionamentos, como utilizam o espaço em que estão, como realizam as escolhas, o que gostam de desenhar, para que, a partir disso, se possa promover atividades com aprendizagens coletivas. Ademais, mas não menos importante, “[...] participar e compartilhar desses momentos em conjunto com as crianças” (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 127). Isso não se restringe apenas à atividade do desenho, mas em outras atividades proporcionadas às crianças em idade pré-escolar na Educação Infantil.

Destacamos aqui os princípios expostos em relação à organização do ensino, que tem, sob a responsabilidade do professor, de elaborar materiais, experiências, incentivos e a questão principal, que esteja ancorado em objetivos que proporcionem o desenvolvimento integral dos alunos, uma vez que as instituições escolares têm como função determinante transmitir, por meio do trabalho do professor, os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, de maneira que transforme o senso comum das crianças em conhecimento elaborado.

Nas considerações de Martins (2013, p. 272), em relação ao papel da escola e do ensino:

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado - o enriquecimento do universo de significações -, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos.

Entretanto, o modo como o professor organiza o desenho em suas aulas influi na forma como a criança compreenderá a relevância ou não do desenhar; assim sendo, o ensino pode ser também prejudicial, pois, quando há críticas sem

fundamentos, rótulos estéticos, ou até mesmo um menosprezo pelo desenho, a criança não se interessará e procurará outras atividades.

Nas palavras de Stein (2019, p. 8), o ensino do desenho pode ser prejudicial também quando

[...] consideramos que o adulto pode interferir de modo inadequado na criação infantil, mas essa interferência, contrariamente à ideia comum, ocorre justamente quando as professoras e professores prescindem da responsabilidade de ampliar as referências dos escolares, apresentando-lhes novas formas de desenhar, pintar, modelar, compor e analisar imagens, por exemplo. É o que por vezes ocorre quando lhes é proposto: Façam um desenho livre usando a imaginação. Constatamos que ao dizer isso, geralmente os docentes disponibilizam papéis e lápis ou gizes às crianças e deixam-nas desenhando espontaneamente.

Para o autor, tal atitude não contribui para o desenvolvimento da imaginação. Isso se dá porque o repertório de conhecimentos das crianças ainda é menor em comparação a um adulto. Assim, o professor precisa ensinar, explorar junto às crianças novos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo do tempo, os quais precisam ser aprendidos pelas crianças. O que queremos dizer é que se há trabalho com o desenho, que este seja proposto a fim de significativas contribuições para o desenvolvimento da criança, desvinculando-se da ideia do desenho apenas como recurso.

Nesse modo de pensar, concordamos com Martins (2013, p. 278) quando pontua: “[...] a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural, não são fatores que possam ser secundarizados”. Fazendo relação com a atividade do desenho, a forma de organizá-lo, os conteúdos a serem explorados e propostos não devem ser menosprezados ou inferiorizados em comparação a outras atividades.

Como já citamos no início deste trabalho, muitas vezes ouvimos relatos de alunos que dizem não saber desenhar por não ter havido um trabalho com o desenho de forma que proporcionasse técnicas da atividade, que o visasse como meio de representação, como uma linguagem. Por isso, se a utilização do desenho em sala de aula não apresentar relevância por parte do professor, a criança, quando estiver na idade escolar, não considerará tal atividade como importante para a sua

inserção na cultura dos adultos. Com isso, os estágios⁴⁶ do desenho vão estagnando-se entre o primeiro e o segundo, não chegando a desenvolver estágios mais complexos. Nos pressupostos de Vigotski (2009, p. 106):

O arrefecimento das crianças em relação ao desenhar na verdade oculta a passagem para um estágio novo e superior no desenvolvimento, que é acessível apenas àquelas que recebem estímulos externos adequados, como, por exemplo, o ensino de desenho na escola e os modelos artísticos em casa [...].

Vigotski (2009) deixa claro que é necessário um ensino do desenho. No caso dos estágios apresentados na quarta seção deste trabalho, eles não passaram por um desenvolvimento espontâneo, mas foram decorrentes do ensino e do aprendizado.

Outra questão a ser analisada do desenho como linguagem, atividade produtiva e conteúdo, é a própria concepção de desenho. Assim, ao tratarmos do desenho, não estamos nos remetendo apenas ao desenho utilizando lápis, papel sulfite, mas destacamos que há outras maneiras de desenhar que podem ser postas em prática, que enriquecerão a atividade; e a criança a apreciará, considerando-a relevante para o seu desenvolvimento e inserção na cultura. Sai-se, dessa maneira, da monotonia da repetição, aprofundando em técnicas, atraindo a criança a querer desenhar sem que seja algo forçado, mas, sim, a sua atividade.

Tsuhako (2016, p. 58) destaca formas diferentes de se pensar o desenho:

[...] será importante a criança desenhar sobre suportes diferentes (tanto nas formas, como nas cores e materiais), como papel camurça, sulfite colorido, cartão, papel micro-ondulado, lixas, papel de forma circular, papéis grandes e outros suportes não convencionais, como caixas de pizzas, pedaços de madeira, pratos de isopor [...].

Nesse excerto, podemos observar as inúmeras possibilidades de não tornar monótona a atividade gráfica-desenho, ao conceber variadas maneiras de desenhar, reduzindo a padronização e propondo, com tal linguagem, explorar conteúdos do próprio desenho. Acreditamos que, quando os professores tomam consciência disso, o ensino com o desenho em outras disciplinas, com outros conteúdos, fará, certamente, mais sentido, tanto para a ação docente como discente. Nesse esteio, amplia-se o desenvolvimento das FPS, pois o trabalho pedagógico precisa estar

⁴⁶ Os estágios do desenho, segundo os estudos de Vigotski (2009), foram apresentados na segunda seção deste trabalho, a qual apresenta as características específicas de cada um.

respaldado em desenvolver tais funções, que são essenciais para a formação do homem como participante da cultura.

Com essas considerações, retomamos o conceito de bom ensino exposto por Vigotski (2010), no qual ecoa sobre a prática pedagógica não se enraizar naquilo que o aluno já domina, mas propiciar novas atividades que desafiem o desenvolvimento infantil. O mesmo podemos relatar em relação ao desenho, “[...] evitando uma visão simplista do desenho ou que vincule o conceito de desenho apenas ao uso do lápis de cor sobre o papel sulfite retangular” (TSUHAKO, 2016, p. 59).

A prática pedagógica com o desenho como recurso é algo que a criança, por vezes, já domina em idade pré-escolar, algo que não proporciona o novo, tampouco desenvolvimento psíquico, pois, possivelmente com a repetição de tais atividades no contexto educacional, as funções já foram postas em movimento, e o máximo que exercem é um processo mecânico de execução de tais atividades. Por isso, são interessantes propostas diversificadas, que coloquem a criança a refletir para executar.

De acordo com estudos sobre a Educação Infantil, uma outra situação que ganha espaço nesse nível de ensino, em especial com as crianças em idade pré-escolar e que estão nos últimos anos dessa etapa, que, a nosso ver, inibe o uso de atividades como o desenho, ou apenas o utilize como recurso, são as práticas pedagógicas preparatórias para a alfabetização. Não discordamos das propostas com a leitura e a escrita na Educação Infantil, mas é preciso repensar a forma como estão sendo utilizadas, sem que se reduzam as outras práticas que são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Assim, como já pontuamos sobre a pré-história da linguagem escrita, o desenho antecede a apropriação da escrita convencional. No entanto, ele é pouco explorado como atividade de comunicação.

Nas palavras de Mello (2005, p. 30), a escola tem realizado o trabalho com a alfabetização por meio de treino:

Os exercícios de escrita, que, de um modo geral, preenchem boa parte do tempo das crianças nos últimos anos da educação infantil e no início do ensino fundamental, são, em geral, tarefas de treino de escrita de letras, sílabas e palavras que não constituem atividade de expressão. De um modo geral, insiste-se no reconhecimento das letras – com as quais a criança não lê nada. Esse trabalho com letras e sílabas dificulta a percepção pela criança de que a escrita é um instrumento cultural. Escrever, em lugar de expressar informação,

uma emoção ou um desejo de comunicação, toma para a criança o sentido de atividade que se faz na escola para atender a exigência do professor.

Segundo a autora, as atividades dominantes no período pré-escolar precisam receber uma atenção especial por parte do professor, pois são atividades fundamentais para as formas superiores de comunicação se desenvolverem, dar sentido ao momento, e não ensinar apenas a desenhar letras.

Seguindo nossa discussão sobre o desenho como proposta pedagógica ou recurso, trazemos a entrevista realizada com a professora participante da nossa pesquisa. Tais questões foram feitas com o intuito de compreendermos a relevância que o desenho tem em sala de aula. Ressaltamos que não temos a intenção de julgar a professora e nem generalizar, mas suas respostas ajudam a refletir a realidade escolar, possibilitando contribuir para as práticas docentes (as perguntas serão designadas com a letra P; e as respostas, com a letra R).

P: Qual é a função do desenho?

R: *É por meio do desenho que a criança brinca, fala, registra e cria as formas expressivas, expondo sua imaginação, percepção e sensibilidade.*

P: Em que momento é utilizado o desenho em sua aula? E com quais objetivos?

R: *É usado em quase todas as disciplinas, conforme os assuntos estudados: família, alimentação, animais, uma aventura, etc. Objetivos: expor ideias; comunicação; ampliar a imaginação e criatividade.*

P: Nas atividades com o desenho em sala de aula, o que é explorado nos desenhos?

R: *A resposta foi incluída na resposta anterior.*

P: Em algum momento de sua formação acadêmica, foi discutido o uso do desenho em sala de aula?

R: *Se foi, não ficou gravado na memória, mas participei de uma palestra sobre o desenho infantil.*

P: Conhece os estágios do desenho, seguindo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural?

R: *Não.*

P: Reconhece a relevância do desenho na Educação Infantil? Explique.

R: *Sim, pois desenvolve tanto a parte artística, troca de experiências, coordenação, sentimento, afetividade, mas encontro dificuldade de não ter tempo de tratar o desenho como ele deve ser.*

Há um reconhecimento da importância da atividade, pois a professora busca trabalhá-lo, mas, como ela pontua, encontra dificuldades em relação ao tempo de explorar a atividade de desenhar como deveria ser. Diante da coleta dos dados, da forma como foi organizada a aula com o desenho, podemos afirmar que o desenho foi utilizado como recurso. O fato de a professora trabalhar o desenho em praticamente todas as disciplinas não é sinônimo de que seja trabalhado como conteúdo próprio do desenho, tampouco como linguagem ou atividade produtiva, mas possivelmente como apêndice de outros conteúdos.

Em nossa observação, ficou claro que o desenho foi apenas um recurso para trabalhar uma contação de história, porém não podemos afirmar que funções psíquicas superiores foram desenvolvidas naqueles momentos. Até podem ter sido colocadas em movimento, mas afirmarmos que houve o desenvolvimento delas demanda um longo período de observação.

É válido destacarmos que, diante de todo o processo do desenho, houve influências da professora, foram disponibilizados materiais, mesmo que apenas lápis e folhas sulfite. Contudo, chegamos as nossas considerações de que a professora não esteve em atividade juntamente às crianças, pois sua função foi de elogiar e descrever o desenho das crianças, o que nos leva a pensar que houve uma naturalização do desenho, isto é, aprende-se a desenhar sozinho. O motivo das crianças era registrar o que a professora solicitou, mas não havia um motivo que agisse realmente e, de fato, foi possível perceber uma valorização maior sobre a escrita, saber nomear as imagens e pouco se explorou sobre o desenho. Por fim, o desenho ainda foi visto como recurso sem significação para as crianças.

Por meio de nossos estudos, tentamos trazer um novo direcionamento para as práticas docentes em relação às atividades pouco valoradas com o desenho. Prezamos por um ensino e por uma Educação Infantil que qualifique as práticas pedagógicas com as crianças, de modo a realizar um trabalho de humanização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das páginas precedentes, nosso esforço foi estabelecermos um movimento de reconhecimento da atividade do desenho como linguagem e atividade produtiva. Para isso, muitas questões foram analisadas no sentido de pensarmos todo o processo que envolve o desenhar, desde o conteúdo, quem são os alunos que aprenderão, quais objetivos que se pretende atingir, qual a necessidade para o professor e para o aluno da realização do desenho, o momento de expressão da criança, o ensino de técnicas.

Pensarmos sobre esses apontamentos ajuda-nos a compreender se as funções psíquicas superiores estão em movimento de desenvolvimento. Para isso, destacamos o desenho como uma forma de linguagem, que, com essa função, pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral, a escrita, a memória, a imaginação, a percepção e, também, para outras funções que podem, possivelmente, ser ativadas nas interações entre alunos e professor durante o desenhar. Além do desenvolvimento psíquico da criança, por consequência do trabalho com o desenho, o próprio desenho pode se desenvolver em seus estágios (VIGOTSKI, 2009), pois não é uma atividade espontânea, mas precisa do outro para progredir.

Todo esse processo segue na contramão do problema que apresentamos e que, infelizmente, é recorrente nas escolas ou nos Centros de Educação Infantil, onde o desenho ainda é considerado apenas como recurso, uma atividade que é prezada pelo estético, ou utilizada apenas como proposta de complementar algum conteúdo. Essas práticas são mais comuns nos anos finais da Educação Infantil, com crianças em idade pré-escolar, nos quais são priorizados certos conteúdos. A prática com o desenho ou até mesmo as brincadeiras de papéis sociais, atividade dominante nesse período e essenciais para o desenvolvimento das crianças, não são evidenciadas.

Para entendermos o que são funções psíquicas superiores, propomos, na segunda seção desta dissertação, um aprofundamento dos conceitos base da Teoria Histórico-Cultural, no intuito de compreendermos que o desenvolvimento humano é decorrente do processo de interação com o meio, a fim de suprir suas necessidades. A espécie humana, com isso, passou a produzir instrumentos, transformando a natureza e, conseqüentemente, a si mesmo, pois, para modificar o meio, é preciso o

movimento de pensar, de refletir, de organizar etc. Desse modo, criam-se os instrumentos simbólicos que são a abstração do mundo exterior. Nesse processo, as funções psíquicas são postas em movimento de desenvolvimento, cujas funções psíquicas elementares vão sendo desenvolvidas em superiores, e, assim, dialeticamente, pois sempre haverá algo a se aprender e a construir.

A Teoria Histórico-Cultural defende a periodização do desenvolvimento humano, em que a cada período há uma atividade dominante que interferirá no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A partir dessa informação, procuramos afinar alguns conceitos para chegar à atividade do desenho como atividade secundária das crianças em idade pré-escolar, pois, nesse período, as brincadeiras de papéis sociais são consideradas dominantes. Dentro desse grupo, há as atividades produtivas, sendo o desenho uma delas, por meio do qual a criança já tem a intencionalidade de criar algo, com vista ao resultado, sendo uma linguagem de expressão.

Diante desse contexto, na terceira seção deste trabalho, trouxemos o desenho como pertencente ao grupo das funções psíquicas, uma linguagem que precisa ser mais explorada na Educação Infantil. Sendo uma linguagem, defendemos que o desenho pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, a saber: a linguagem oral, a linguagem escrita, a imaginação, a memória e a percepção. Desse modo, apresentamos, brevemente, cada função e a inserção do desenho como forma de intensificar o seu desenvolvimento.

Tratamos, na quarta seção, dos estágios do desenho. A partir dos estudos de Vigotski (2009), consideramos relevante que os professores que atuam na Educação Infantil conheçam esses estágios, a fim de enriquecer as práticas pedagógicas e ampliar os olhares sobre o desenho, indo além de um recurso ou proposta de passatempo, com rótulos estéticos. O propósito foi identificá-lo como um processo de desenvolvimento.

A pesquisa de campo pôde nos fornecer um rico material de identificação dos estágios, em que saímos da teoria e pudemos observá-los por meio do material concreto, assim como o desenvolvimento de estágio de alguns desenhos de uma observação à outra. Nesse sentido, consideramos os fundamentos teóricos fundamentais para entendermos e buscarmos melhoras no meio educacional.

Contudo, não podemos afirmar que o desenvolvimento dos desenhos tenha sido decorrente da organização das aulas, pois houve um período de tempo entre uma observação e outra. Não sabemos, por conseguinte, se, nesse meio tempo, a professora intensificou os trabalhos com o desenho. A quantidade de visitas ao campo também não nos possibilita constatar se houve o desenvolvimento das funções psíquicas superiores destacadas, considerando que o desenvolvimento ocorre em longo prazo e não apenas com a atividade do desenho que essas funções se desenvolverão. O que queremos dizer é que tal atividade pode contribuir para o desenvolvimento dessas funções, assim como outras.

Mesmo não tendo a propriedade em afirmarmos que as funções psíquicas foram desenvolvidas, com o material exposto, as falas, os acontecimentos das aulas, pudemos observar que as funções foram postas em movimento, como a linguagem falada, a memória em lembrar as histórias, a imaginação em criar novos fatos e o desenho como uma linguagem de expressão do que foi proposto aos alunos.

Buscamos ressaltar, na quinta seção, o desenho como conteúdo a ser ensinado na Educação Infantil, indo além de pretexto para outros conteúdos. Todavia, pudemos identificar o desenho como recurso, não sendo o intuito generalizar as práticas docentes e nem criticar a forma como a professora participante organizou a sua aula com o desenho, pois, de alguma forma, a professora dedicou-se a preparar os dados das coletas, selecionando as histórias e os materiais.

Podemos supor que as aulas expostas em nossa pesquisa de campo foram pensadas de acordo com a relevância que a professora entende ter o desenho, e são várias as justificativas que se podem dar, desde concepções pedagógicas que embasam a sua prática, como formação acadêmica, poucas referências sobre o tema, as prioridades que são impostas aos anos finais da Educação Infantil etc. Devido a isso, desenhar vai se retraindo e deixando de ser usado como uma rica atividade promotora de desenvolvimento, assumindo o papel de recurso.

A organização das propostas pedagógicas são questões a serem pensadas, tanto em relação à atividade do desenho como em todas as outras atividades que fazem parte do ensino e da aprendizagem. Dessa maneira, podemos refletir sobre quais são os objetivos propostos pelo professor em relação à atividade, se esta irá gerar motivos na criança para realizar o desenho, e se eles serão eficientes ou apenas compreensíveis. Assim sendo, a criança desenhará pelo motivo de

reconhecer nesse desenho a satisfação de sua necessidade, que pode ser a de expressão ou de comunicação, conhecer as cores, as linhas, etc., ou apenas desenhar para cumprir a solicitação da professora; ou, ainda, com interesses posteriores a essa atividade, como ir ao parque, por exemplo, ou esperar o horário de ir embora. São questões a serem repensadas por nós professores, e as respostas condizem com o que procuramos formar em nossos alunos.

Nessa direção, concordamos com as considerações de Lazaretti e Mello (2018) quando dizem que para ensinar é preciso seguir um processo didático, em que o professor tenha entendimento dos princípios que orientam a ação de ensino, não se desvinculando do que é preciso formar nos alunos da Educação Infantil. As autoras afirmam que essas ações docentes precisam ter clareza de *para quem* o ensino está destinado e ressaltam quem são essas crianças que passam por um processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Para Lazaretti e Mello (2018), essas crianças só atingirão a formação plena ao aprenderem os conhecimentos máximos elaborados pela humanidade.

O desenho só pode ser compreendido e ensinado como máxima elaboração da cultura humana no momento em que deixar de ser uma atividade espontânea, ou mero recurso para ser uma linguagem na qual a criança pode ter a oportunidade de se expressar e aprender com o desenhar, dentro dos conteúdos construídos ao longo do desenvolvimento da humanidade. Sair do espontaneísmo significa ensinar a desenhar, e nós, professores, precisamos nos desprender da ideia de que desenhar é um dom, de que a criança precisa expressar sua imaginação de forma independente, visto que, durante o nosso texto, pontuamos que a imaginação precisa de experiências, de estímulos, do outro. Não nascemos com a imaginação já desenvolvida, precisamos passar pelo processo de apropriação das conquistas humanas a partir do ensino, em especial do ensino sistematizado. Essa função está destinada à escola desde a Educação Infantil, considerando o seu papel de também promover o desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores.

Para que haja essa compreensão, voltamos à questão exposta por Lazaretti e Mello (2018): *para quem* o professor da Educação Infantil, em especial dos anos finais dessa etapa, tem como responsabilidade conhecer o que a criança nesse período precisa como conteúdo para ter um desenvolvimento com qualidade. Sobre isso, destacamos na periodização a atividade dominante das crianças em idade pré-escolar - as brincadeiras de papéis sociais assim como as atividades produtivas

nesse período, mas que, muitas vezes, essas atividades, como o desenho, são ocultadas ou reduzidas, dando espaço ao traçado de letras e de números, ou até mesmo desenhos prontos que exercitam apenas a coordenação motora.

Nessa direção, Lira e Nicolodi (2020) apresentam que o meio social exerce inferências sobre a escola em relação aos desenhos e à escrita das crianças, inibindo a prática do desenho como uma linguagem para as crianças, para que tenham como foco traços estereotipados, que possuem mais valor para os professores e pela sociedade. Tais traços referem-se à linguagem escrita de letras e de números, e, diante dessa situação, o desenho vai sendo abandonado, e a manifestação da linguagem escrita da criança, controlada.

Não queremos dizer, como já ressaltado durante o trabalho, que não se deva ensinar letras e números e suas grafias, mas é preciso ponderar quais as atividades que são essenciais para o desenvolvimento da criança nesse período, além de compreender que a alfabetização vai além de ensinar o traçado de letras, o que não nos cabe discutir neste trabalho. Assim sendo, Lira e Nicolodi (2020) respondem a uma indagação feita por nós neste texto, qual seja: o desenho ainda não é visto como parte integrante do processo da escrita simbólica, mas há uma valorização no traçado de letras.

Lima (2017) ressalta que uma das tarefas principais da Educação Infantil é amplificar os conhecimentos e as formas de expressão na infância, porém o que acontece é a priorização de determinadas atividades em relação a outras. A autora ainda complementa que a sociedade contemporânea acentua essa situação, prezando por uma antecipação da escolarização formal das crianças desde bem pequenas. Com essas considerações, podemos perceber a intrínseca relação do professor com a aprendizagem do aluno, com o ato de orientar os conteúdos a fim de que estes sejam internalizados na atividade de aprendizagem.

Os pressupostos de Lazaretti (2016) defendem que uma organização do ensino seja correta e adequada, quando a finalidade seja em oferecer uma aprendizagem significativa, de forma a entender quem é o aluno e seu processo de desenvolvimento, e o que o ensino deve acarretar à aprendizagem e ao desenvolvimento dessas crianças. Com isso, a autora completa que o professor precisa ter clareza do para que, para quem, por que, o que e como ensinar.

Parece-nos utópico tentar mudar essa realidade encontrada nas salas de aula da Educação Infantil, mas não impossível quando prezamos por uma educação que

estima pela humanização dos indivíduos. Nesse intuito, este estudo buscou apresentar um novo olhar para a atividade do desenho que, de alguma forma, está presente nas escolas ou nos centros de Educação Infantil, mas utilizada de maneira equivocada.

Com isso, a Teoria Histórico-Cultural possibilita-nos conhecer o desenho para além de um recurso, mas, sim, como uma linguagem, um processo em desenvolvimento para o qual o ensino precisa estar atento, a fim de desenvolvê-lo e promover, nas crianças, na qualidade de alunos, as condições para se humanizarem.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Elaine Sampaio; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 47-70.
- ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeire. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkanin. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 65-88.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.
- CEDRO, Wellington Lima; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 13-46.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Editora Scipione, 1994.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18. p. 35-40, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>
- DUARTE, Newton. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-97.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. *In*: SMIRNOV, Anatoli Aleksandrovich *et al.* **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 504-522.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. *In*: DAVÍDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (org.). **La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS: Antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.
- GIL, Carlos Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Daniil Borisovich Elkonin**: um estudo das ideias de um ilustre (des)conhecido no Brasil. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2008.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento a velhice. Campina, SP: Autores Associados, 2016. p. 129-147.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; MELLO, Maria Aparecida. Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 117-134.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizontes, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Seminovitch; LURIA, Alexander Romanovich. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-143.

LIMA, Elieuzza Aparecida de. Trabalho pedagógico na Educação Infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela. (org.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 113-129.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; NICOLODI, Thalita. O lugar do desenho na Educação Infantil: investigando as práticas pedagógicas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22. p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4120>

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia geral**: Introdução Evolucionista à Psicologia. 2. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia geral**: Introdução Evolucionista à Psicologia. 2. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia geral**: Introdução Evolucionista à Psicologia. 2 ed. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991c.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, Lev Seminovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.

LURIA, Alexander Romanovich; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MACHADO, Ana Maria. **Avental que o vento leva**. Ilustrações Helena Alexandrino. 8. ed. São Paulo: Ática, 2012.

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento a velhice. Campina: Autores Associados, 2016. p. 149-170.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (org). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27- 50.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento a velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

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

MOYA, Dóris de Jesus; SFORNI, Marta Sueli de Faria; MOYA, Paula Tamyrís. Temas e conteúdo do jogo de papéis: Sinalizando caminhos para a atuação pedagógica com a atividade lúdica na educação infantil. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, n. 109, p. 121-133, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.109.121-133>

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14. n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000100005>

PETROVSKY, Arthur Vladimirovich. A imaginação. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (org.). **Ensino desenvolvimental**: livro 1. v. 4. Uberlândia: Universidade Estadual de Uberlândia, 2017. p. 181-198.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. O bom, o mau e o feio. *In*: VIGOTSKI, Lev Semiovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**.

Tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. p. 7-16.

ROLDÃO, Flávia Diniz; CAMARGO, Denise de; DIAS, Maria Sara de Lima. A vida e a obra entrelaçadas: discussões sobre o contexto histórico de Vygotski. *In*: DIAS, Maria Sara de Lima. (org.). **Introduções às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidade na pesquisa. Porto Alegre: Fi, 2019. p. 17- 48.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. Condições sociais da constituição do desenho infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, 1998. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641998000200008>

SILVA, Silvia Maria Cintra da. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

STEIN, Vinícius. As crianças são artistas natas? Reflexões sobre a atividade criadora e as artes visuais na educação escolar. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DA REDE VISÍVEL, 2., 2019, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2019. p. 1-11.

TERRA, Ana. **E o dente ainda doía**. São Paulo: DCL, 2012.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **O ensino do desenho como linguagem**: em busca da poética pessoal. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento a velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 35-62.

VENQUER, Leonid A. **Temas de psicologia pré-escolar**. Cuba: Instituto Cubano Del libro editorial científico-técnica, 1976.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**. v. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Gráficas Rogar, Navalcarnero, 2007.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - para menores de 18 anos	140
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	145
APÊNDICE C - Perguntas referentes ao desenho para a professora participante da pesquisa	150

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE -
PARA MENORES DE 18 ANOS**



PPIFOR

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ENSINO:
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR-PPIFOR**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE 18
ANOS**

Prezado(a),

Solicitamos sua autorização para a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa intitulada “A organização do ensino na atividade do desenho infantil sob a luz da teoria histórico-cultural”, que faz parte do Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar sob a responsabilidade de Débora Buss Steinheuser da instituição UNESPAR - campus de Paranavaí. O objetivo da pesquisa é investigar a organização do ensino nas atividades com o desenho na educação infantil, analisando a prática do professor/a em relação à atividade do desenho na educação infantil, mais especificamente no Nível 5, considerado o último nível pré-escolar, a fim de compreender qual a relevância que essa atividade possui em sala de aula e o que ela desenvolve na criança.

Considera-se relevante aprofundar os estudos sobre as atividades com o desenho na educação infantil, seguindo os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, fonte teórica deste trabalho, a qual toma o desenho como uma atividade produtiva que pode auxiliar no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, desde que o professor o considere como um signo historicamente produzido pela sociedade.

Ao adentrar-se o tema, consideramos que é possível contribuir tanto com os professores, revisando seus conceitos sobre a atividade gráfica, como com as próprias crianças em idade pré-escolar, pois, quando o desenho é mediado como

uma atividade produtiva, de alguma forma ele contribuirá para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, essenciais para os seres humanos.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR

Número do Parecer: 3.387.457

Data da relatoria: 12/06/2019

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A participação de seu(sua) filho(a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: a professora regente, a pedido do(a) pesquisador(a), preparará uma atividade que envolverá o desenho, ou seja, seu(sua) filho(a) irá fazer um desenho de acordo com o que a professora propor. As aulas em que a atividade será desenvolvida serão observadas, registradas e gravadas, sendo feito, posteriormente, uma análise da organização da aula. Juntamente será feita uma análise dos desenhos feitos por vossos(as) filhos(as), a fim de compreender como está sendo a valorização do desenho e o que ele está desenvolvendo nos alunos.

Lembramos que a participação de seu(sua) filho(a) é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou ao(a) seu(sua) filho(a).

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Estamos conscientes de que, em todas as pesquisas que envolvem seres humanos, há a possibilidade de riscos. No caso desta pesquisa, ela necessita de gravações, de observações atentas às atividades dos participantes, isso pode causar-lhes desconforto. Contudo, entendemos os riscos desta pesquisa como sendo mínimos; apesar disso, tomaremos todos os cuidados para não ferir a imagem dos participantes.

Para evitar tais situações desagradáveis, faz-se de grande valia ter autorização da escola como instituição responsável pelo aluno no período de aula, assim como a autorização dos responsáveis para que fiquem cientes dos fins da pesquisa, seus riscos e também benefícios, como obrigação do pesquisador,

exposto na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, a qual contempla, no capítulo I, dos Termos e Definições, esse respaldo à pesquisa:

V-consentimento livre e esclarecido: anunciado participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos (BRASIL, 2016, p. 2).

Assim sendo, estaremos de forma legal observando as práticas educativas, sem o princípio de prejudicar, mas, sim, contribuir.

Lembramos que a sua participação é voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3. BENEFÍCIOS: Podemos analisar como uma pesquisa de cunho benéfico, tanto para a Educação Infantil, visando suas práticas, e, conseqüentemente, para os profissionais da área, sendo o mais importante de todo o processo o aluno, pois vemos o desenho como uma atividade rica. No seu processo em sala de aula, os alunos trocarão informações, experiências, e o professor poderá perceber que os alunos estão desenvolvendo suas funções psicológicas superiores. Aprofundando-se nos estudos, poderemos perceber uma função social do desenho de antecipação da linguagem escrita, própria ao aluno que entrará, posteriormente, a um período de alfabetização.

4. CONFIDENCIALIDADE: As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do(a) aluno(a). O material de gravação e filmagem serão para a análise mais detalhada no momento da escrita da dissertação do Mestrado, e os desenhos coletados pelos alunos como material de análise e descrição, em certo momento da escrita para a pesquisa, serão nomeados ficticiamente.

Reforçando, as respostas e os dados pessoais de imagem ficarão em segredo e os nomes não aparecerão em lugar nenhum das análises da atividade preparada com o desenho, nem quando os resultados da pesquisa forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta neste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Débora Buss Steinheuser

Endereço: [REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Rua Pernambuco, 858 – Centro, Paranavaí-PR

CEP 87.701-010. Paranavaí-Pr. Tel: (44) 3482-3203

E-mail: cep@unespar.edu.br

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

TERMO 1

Eu, _____,
 declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar
 VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Professora
 _____.

Paranavaí, _____ de _____ de _____.

 Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças
 escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu, _____
 (nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade), declaro que recebi
 todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar dela, desde que
 meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

Paranavaí, _____ de _____ de _____.

 Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 3

Eu, _____,
 declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa
 supranominado.

Paranavaí, _____ de _____ de _____.

 Assinatura do Pesquisado

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**PPIFOR****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ENSINO:
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR-PPIFOR****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A organização do ensino na atividade do desenho infantil sob a luz da teoria histórico-cultural”, que faz parte do Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, sob a responsabilidade de pesquisadora Débora Buss Steinheuser da instituição UNESPAR - campus de Paranavaí, que irá investigar a organização do ensino nas atividades com o desenho na educação infantil, analisando a prática do professor/a em relação à atividade do desenho na educação infantil, mais especificamente no Nível 5, considerado último nível pré-escolar, a fim de compreender qual a relevância que essa atividade possui em sala de aula e o que ela desenvolve na criança.

Considera-se relevante aprofundar os estudos sobre as atividades com o desenho na educação infantil, seguindo os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, fonte teórica deste trabalho, a qual toma o desenho como uma atividade produtiva que pode auxiliar no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, desde que o professor o considere como um signo historicamente produzido pela sociedade.

Ao adentrar-se o tema, consideramos que é possível contribuir tanto com os professores, revisando seus conceitos sobre a atividade gráfica, como com as próprias crianças em idade pré-escolar, pois, quando o desenho é mediado como uma atividade produtiva, de alguma forma estará contribuindo para o

desenvolvimento de funções psicológicas superiores, essenciais para os seres humanos.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR

Número do Parecer: 3.387.457

Data da relatoria: 12/06/2019

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: responder a algumas perguntas sobre o seu conceito enquanto professora, em relação ao desenho, e, dessa forma, preparar uma atividade relacionando ao seu conteúdo programado, que utilize do desenho como atividade produtiva.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Estamos conscientes de que, em todas as pesquisas que envolvem seres humanos, há a possibilidade de riscos. No caso desta pesquisa, ela necessita de gravações, de observações atentas às atividades dos participantes, isso pode causar-lhes desconforto. Contudo, entendemos os riscos desta pesquisa como sendo mínimos; apesar disso, tomaremos todos os cuidados para não ferir a imagem dos participantes.

Para evitar tais situações desagradáveis, faz-se de grande valia ter autorização da escola como instituição responsável pelo aluno no período de aula, assim como a autorização dos responsáveis para que fiquem cientes dos fins da pesquisa, seus riscos e também benefícios, como obrigação do pesquisador, exposto na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, a qual contempla, no capítulo I, dos Termos e Definições, esse respaldo à pesquisa:

V-consentimento livre e esclarecido: anunciado participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos (BRASIL, 2016, p. 2).

Assim sendo, estaremos de forma legal observando as práticas educativas, sem o princípio de prejudicar, mas, sim, contribuir.

Lembramos que a sua participação é voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3. CONFIDENCIALIDADE: Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, o material de gravação e filmagem serão para a análise mais detalhada no momento da escrita da dissertação de Mestrado, e os desenhos dos alunos coletados como material de análise e descrição em certo momento da escrita para a pesquisa.

As suas respostas, os dados pessoais e de imagem ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum das análises da atividade preparada com o desenho, nem quando os resultados forem apresentados.

4. BENEFÍCIOS: Podemos analisar como uma pesquisa de cunho benéfico, tanto para a educação infantil, visando suas práticas, e, conseqüentemente, para os profissionais da área, sendo o mais importante de todo o processo o aluno, pois vemos o desenho como uma atividade rica. No seu processo em sala de aula, os alunos trocarão informações, experiências, e o professor poderá perceber que os alunos estão desenvolvendo suas funções psicológicas superiores. Aprofundando-se nos estudos, poderemos perceber uma função social do desenho de antecipação da linguagem escrita, própria ao aluno que entrará, posteriormente, a um período de alfabetização.

5. ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta neste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Débora Buss Steinheuser

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Rua Pernambuco, 858 – Centro, Paranavaí-PR

CEP 87.701-010. Paranavaí-Pr. Tel: (44) 3482-3203

E-mail: cep@unespar.edu.br

1. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

2. PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

TERMO 1

Eu _____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professor _____.

Paranavaí, _____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu, _____,
declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa
supranominado.

Paranavaí, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador

**APÊNDICE C - PERGUNTAS REFERENTES AO DESENHO PARA A
PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA**



PPIFOR

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ENSINO:
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR-PPIFOR**

Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar

Título da pesquisa: “A organização do ensino na atividade do desenho infantil sob a luz da teoria histórico-cultural”.

Responsável pela pesquisa: Débora Buss Steinheuser

Professor(a) participante: _____

1. Qual a função do desenho?

2. Em que momento é utilizado o desenho em sua aula? E com quais objetivos ?

3. Nas atividades com o desenho em sala de aula, o que é explorado nesses desenhos?

4. Em algum momento de sua formação acadêmica, foi discutido o uso do desenho em sala de aula?

5. Você conhece os estágios do desenho, seguindo os pressupostos da teoria Histórico- Cultural?

6. Você reconhece a relevância do desenho na educação infantil? Explique.

ANEXO

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNESPAR - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A organização do ensino na atividade do desenho infantil sob a luz da teoria histórico-cultural

Pesquisador: Fatima Aparecida de Souza Francioli

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 15301619.9.0000.9247

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.387.457

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual do Paraná. Título da Pesquisa: A organização do ensino na atividade do desenho infantil sob a luz da teoria histórico-cultural.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a organização do ensino nas atividades com o desenho na educação infantil.

Objetivo Secundário:

Analisar a prática do professor/a em relação a atividade do desenho na educação infantil, mais especificamente no nível V, considerado último nível pré-escolar, a fim de compreender qual a relevância desta atividade em sala de aula e o que ela desenvolve na criança enquanto funções superiores;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os Riscos e benefícios estão claro, conforme descrito a seguir:

Se faz consciente que todas as pesquisas que envolvem seres humanos, há a possibilidade de riscos, pois visto que a pesquisa necessita de gravações e observações atentas nas atividades dos participantes, isso pode-lhes causar

Endereço: Rua Pernambuco, 858, Sala 03

Bairro: Centro

CEP: 87.801-010

UF: PR

Município: PARANAÍ

Telefone: (44)3482-3203

E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 3.387.457

desconforto. Porém entendemos os riscos desta pesquisa como sendo mínimos e todo o cuidado para não ferir a imagem dos participantes serão zelados. Para evitar tais situações desagradáveis, se faz de grande valia ter autorização da escola como instituição responsável pelo aluno no período de aula, assim como a autorização dos responsáveis, para que fiquem cientes dos fins da pesquisa, seus riscos e também benefícios, como obrigação do pesquisador, exposto na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, na qual contempla no capítulo I, dos Termos e Definições, este respaldo a pesquisa:

V-consentimento livre e esclarecido: anunciado participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos (RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, p.2).

Assim sendo, estaremos de forma legal observando as práticas educativas, sem o princípio de prejudicar, mas sim contribuir.

Benefícios:

Podemos assegurar que esta pesquisa apresenta cunho benéfico, tanto para os alunos da educação infantil, como para os profissionais da área, visando suas práticas pedagógicas. A intenção é oferecer fontes teóricas numa perspectiva histórico-social e análise de dados a respeito da organização do ensino nas atividades com o desenho na educação infantil, de modo que estes resultados enriqueçam a atividade de ensino como promotora do desenvolvimento psíquico das crianças em idade pré-escolar. Com ênfase nas funções da imaginação e da emoção, pretende-se apontar a importância do trabalho pedagógico na criação de condições e na abertura de novas formas de participação das crianças na cultura historicamente desenvolvida pela humanidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após realizado as leituras, fichamentos e em consonância com os mesmo, será proposto a professora regente do nível cinco, que prepare uma atividade que envolva o desenho, ou seja, o ato de desenhar, desta forma será observado como serão as intervenções da professora durante a

Endereço: Rua Pernambuco, 858, Sala 03

Bairro: Centro

CEP: 87.801-010

UF: PR

Município: PARANAÍ

Telefone: (44)3482-3203

E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 3.387.457

atividade, como é feita as mediações, se são feitas mediações, como é o comportamento dos alunos em relação a atividade, quais as manifestações dos mesmo enquanto desenham, com esta observação será deparada com a teoria, procurando observar quais serão os desenvolvimentos ocorridos no processo desta atividade de desenhar, se as funções psicológicas superiores aparecerão, e se realmente o desenho e sua mediação contribuirão significativamente para as crianças. Podendo então ser feito mais de uma visita de observação na turma.

Com os desenhos feitos pelos alunos, serão analisados seus estágios, seguindo o respaldo teórico de Vygotsky (2011) o qual determina quatro estágios ao desenho infantil.

Desta forma, será debruçado toda a coleta em análises fundamentadas nos pressupostos teóricos já exposto como base nesta pesquisa.

Observa-se que os objetivos da pesquisa estão alinhados com a metodologia e forma de intervenção apontada pela pesquisadora.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória e necessários foram todos apresentados e assinados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Paraná é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1363554.pdf	05/06/2019 21:08:30		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_tcle.pdf	05/06/2019 21:07:50	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_para_menores.pdf	05/06/2019 21:07:22	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito

Endereço: Rua Pernambuco, 858, Sala 03

Bairro: Centro

CEP: 87.801-010

UF: PR **Município:** PARANAVAI

Telefone: (44)3482-3203

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNESPAR - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.387.457

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_ciencia_doresponsavel_pelo_cam po_de_estudo.pdf	05/06/2019 21:02:11	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	05/06/2019 20:58:56	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	23/05/2019 15:08:48	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAÍ, 12 de Junho de 2019

Assinado por:

MARIA ANTONIA RAMOS COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Pernambuco, 858, Sala 03

Bairro: Centro

CEP: 87.801-010

UF: PR

Município: PARANAÍ

Telefone: (44)3482-3203

E-mail: cep@unespar.edu.br