

**Atividades de desenho e aprendizagem da linguagem escrita:  
uma relação possível e necessária**

Tatiana Custódio  
Maria Angélica Olivo Francisco Lucas

**Introdução**

Atividades de desenho fazem parte das práticas pedagógicas comumente implementadas, principalmente, em centros de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, nem sempre recorre-se a essas atividades reconhecendo-as, como recurso que pode favorecer os processos de alfabetização e letramento.

Por concebermos o desenho infantil como ferramenta necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, consideramos necessário compreender os processos que permeiam tal prática - alfabetização e letramento. Encontramos nos estudos feitos por Soares (2004) subsídios teórico-metodológicos para esclarecer a relação entre os processos de alfabetização e letramento.

Para Soares (1998), alfabetização é o ato de ensinar e aprender a ler e escrever; processo de aprendizagem de habilidades necessárias para os atos de ler e escrever; apropriação do código alfabético. Com base na referida autora, letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

A necessidade de diferenciar alfabetização de letramento é recente. Segundo Soares (1998), foi na década de 1980, quando muito se discutia acerca do fracasso das escolas brasileiras, mais especificamente sobre a não aprendizagem da leitura e escrita e consequente repetência e evasão escolar que, no Brasil, surgiu o termo letramento. Para ela, o termo letramento surgiu com “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6).

De acordo com esta ótica, um adulto pode ser considerado analfabeto por não sabe ler nem escrever. Contudo se ele faz parte de um meio social grafocêntrico, com indivíduos que

se apropriaram da leitura, se se interessa em ouvir leituras de jornais e cartas, ou as dita para que outras pessoas escrevam, segundo a referida autora, “esse indivíduo é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. Da mesma forma, “uma criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas se já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada” (SOARES, 1998, p. 24).

Contudo, dados atuais revelados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e pela Provinha Brasil indicam que, hoje, muitas crianças permanecem na escola, e são promovidas de um ano a outro, porém não aprenderam de fato a ler e escrever e usar socialmente tais habilidades. Para Soares (1998), isso ocorre porque a prática pedagógica realizada na escola prioriza o contato com materiais escritos, perdendo a essência do ensino da leitura e da escrita, fazendo com que o processo de letramento se sobressaia e obscureça a alfabetização. Isso ocorre porque, “no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (SOARES, 2004, p. 7). Deriva dessa situação, a necessidade de compreender a relação entre os processos de alfabetização e letramento.

Segundo as reflexões de Soares (2004), alfabetização e letramento são processos distintos. Contudo, é fundamental ressaltar que por mais que sejam conceitos diferentes, alfabetização e letramento são também processos indissociáveis e interdependentes.

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por um lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e configura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90).

A distinção dos conceitos de alfabetização e letramento torna-se imprescindível para a prática pedagógica, em especial para os professores que trabalham com crianças que estão em início de escolarização.

Parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a

necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito – e o que é alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p. 15).

Sabendo diferenciar esses dois processos, o professor será capaz de organizar e sistematizar suas práticas alfabetizadoras e letradoras de maneira a encaminhar a apropriação da linguagem escrita de forma significativa. Neste sentido, consideramos como imprescindíveis as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita, o qual envolve o letramento e a alfabetização.

Para tanto, neste estudo explicitamos a relação entre o ato de desenhar e a aprendizagem da escrita destacando as reflexões de Vigotski (2008) e Luria (1988) acerca do desenho feito pela criança, encontrando nelas uma das mais importantes orientações teórico-metodológicas deixadas pela referida perspectiva teórica para o encaminhamento do ensino dessa forma de linguagem: preparar e organizar o deslocamento do desenho das coisas para o desenho das palavras.

A fim de constatar esta relação evidenciada pela Teoria Histórico-Cultural, realizamos anteriormente um estudo objetivando analisar se os encaminhamentos metodológicos relacionados às atividades de desenho faziam, ou não, relação com a aprendizagem da linguagem escrita, objetivando a efetivação dos processos de alfabetização e letramento (Lucas; Custódio; Vidotti, 2010). Este estudo foi realizado em escolas públicas localizadas no município de Maringá, nas quais foram observadas práticas pedagógicas de quatro professoras que assumiram aulas no 1º ano do ensino fundamental no ano letivo de 2010. Concluiu-se que o professor pouco recorria à prática de desenhar devido ao fato de as crianças já manterem, na escola, contato com o código alfabético de maneira sistematizada e, portanto, as atividades de desenho eram secundarizadas, senão, quase inexistentes.

Frente a estes dados, considerou-se pertinente a continuação desta pesquisa, porém em turmas anteriores às do 1º ano do ensino fundamental, por se tratar de crianças que ainda não

tiveram contato com o código escrito de forma sistematizada. Por conseguinte, o trabalho ora apresentado teve como objetivo descrever e analisar situações nas quais atividades de desenho foram propostas aos alunos matriculados no terceiro nível da educação infantil, visando a aprendizagem da leitura e da escrita e os usos sociais destas. Para tanto, este estudo foi dividido em duas etapas: a teórica, na qual foram levantados subsídios teórico-metodológicos tendo por base a Teoria Histórico-Cultural; e a etapa empírica, na qual foram observadas práticas pedagógicas implementadas por professoras do terceiro nível da educação infantil e coletados alguns materiais para posterior análise. Adiantamos que verificamos a realização de várias práticas pedagógicas que recorriam a atividades de desenho estabelecendo relação com a escrita, as quais contribuíram de maneira oportuna para a os resultados dessa investigação.

### **Objetivos**

A pesquisa aqui relatada teve como principal objetivo analisar as situações nas quais as atividades de desenho são propostas as crianças matriculadas no terceiro nível da educação infantil, visando a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em decorrência deste objetivo, outros, não menos importantes, foi necessário estabelecer para a organização e desenvolvimento da pesquisa:

- Estudar a relação entre desenho e aprendizagem da leitura e da escrita à luz da teoria histórico-cultural.
- Pesquisar acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, e a relação existente entre eles;
- Recolher informações (anotações das observações e cópias das atividades) sobre em que situações as atividades de desenho foram propostas em sala de aula e o uso destas por professoras do terceiro nível da educação infantil.
- Categorizar os dados coletados, a fim de observar a relação entre o desenho infantil e a linguagem escrita buscando identificar o deslocamento do desenho das coisas para o desenho das palavras.

### **Metodologia**

Este trabalho foi realizado em duas etapas: a primeira corresponde a parte teórica da pesquisa e a segunda, a parte empírica. Com base em Triviños (1987), compreendermos que deve haver um trânsito livre entre teoria e empiria. Porém, tal divisão foi necessária para tornar executável esta investigação.

O primeiro momento refere-se ao estudo aprofundado do referencial teórico adotado - Teoria Histórico-Cultural - focando a relação entre desenho e aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, foram realizadas leituras, análises e fichamentos de textos de autoria de Vygotsky e Luria. Recorremos também às pesquisas realizadas por alguns de seus intérpretes.

O segundo momento diz respeito à parte empírica desta investigação. Foram selecionadas como *lócus*, duas instituições públicas de educação infantil localizadas em diferentes bairros do município de Maringá, no Estado do Paraná. Os sujeitos desta pesquisa foram duas professoras que durante o ano letivo de 2011 assumiram turmas de terceiro nível da educação infantil, atuando, cada uma, em um dos centros de educação infantil escolhidos para a realização desta investigação. Os dados referentes às situações nas quais as atividades de desenho foram propostas pelas professoras foram coletados por meio de observação sistemática em sala de aula, por um período de 12 horas em cada turma e descrição minuciosa dos fatos observados. Outros materiais também foram recolhidos, digitalizados e, posteriormente devolvidos, tais como trabalhos mimeografados ou xerocopiados, visto que revelavam a forma como as professoras utilizavam o desenho em sala de aula.

### **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão da importância do desenho para o processo de alfabetização**

A Teoria Histórico-Cultural traz muitas contribuições para a compreensão do processo de alfabetização. Neste artigo limitar-nos-emos a apontar tais contribuições, tomando como referência dois textos. Um, de autoria de Vigotski, intitulado “A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita”, escrito em 1931, explica a gênese da linguagem escrita na criança, localizando, em sua pré-história, a emergência das funções específicas que permitem seu uso como mediação da atividade mental. O outro, “O desenvolvimento da

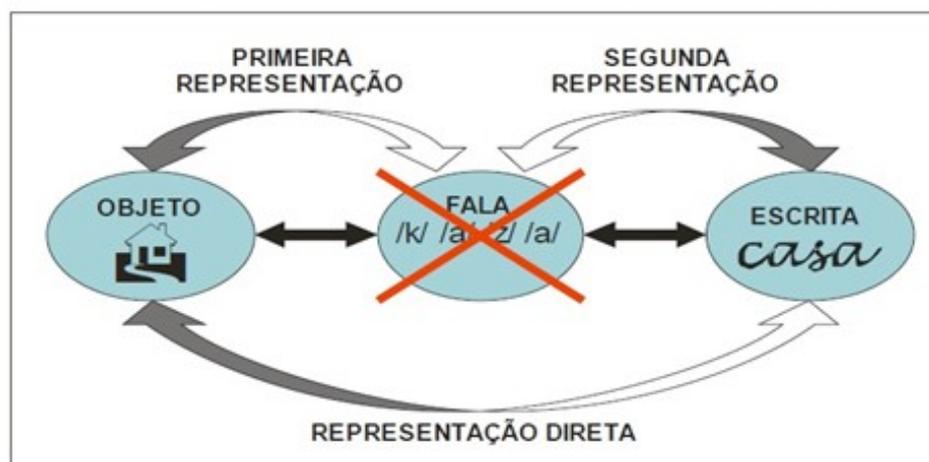
escrita na criança”, escrito por Luria, em 1929, descreve de forma minuciosa os resultados de uma pesquisa experimental sobre a gênese do processo de simbolização na criança, inspirado em investigações realizadas por Vigotski. Ambos consideram que a aprendizagem da linguagem escrita, como um instrumento cultural complexo, é elemento essencial no desenvolvimento de cada sujeito.

Vigotski (2008) teceu críticas à forma como estava sendo organizado o ensino da escrita às crianças das escolas soviéticas do início do século XIX, nas quais a prática mecânica de decodificar o que estava escrito era valorizada, ao passo que a escrita em si era menosprezada, obscurecendo o papel dessa forma de linguagem na promoção do desenvolvimento do indivíduo. Por existirem muitos métodos focados na codificação e decodificação, a pedagogia prática ainda precisava desenvolver mecanismos para o ensino efetivo e qualitativo da linguagem escrita às crianças, afirma o referido autor. Em suas palavras: “Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VIGOTSKI, 2008, p. 125).

De acordo com a perspectiva de Vigotski (2008), a linguagem escrita é constituída por signos que nomeiam os sons e palavras da linguagem oral, os quais por sua vez, designam objetos reais. Por esse motivo é que a escrita depende do ensino sistematizado para ser adquirida, diferentemente da linguagem oral, a qual pode ser aprendida pela criança pelo contado com indivíduos falantes.

Ao obter certo domínio da linguagem escrita, a criança, gradativamente, deixa de recorrer a linguagem oral como elo intermediário entre a escrita e o objeto a ser representado e passa a fazer uma representação direta do objeto, da ação ou de um fenômeno real. “Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto” (VIGOTSKI, 2008, p.126). O quadro abaixo explica como isso ocorre.

Quadro 1: Linguagem escrita segundo a perspectiva histórico-cultural



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

Entende-se que a escrita é uma representação da representação ou, segundo Vigotski (2008), uma representação de segunda ordem, consistindo em um sistema complexo de signos, cuja aprendizagem significa um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isto quer dizer que a apreensão da linguagem escrita pela criança, por meio de métodos mecânicos não possibilita que ela chegue ao domínio desse sistema de símbolos e entenda a necessidade funcional da escrita, já que vivemos em uma sociedade grafocêntrica.

Vigotski (2008) declara que o início do desenvolvimento da escrita acontece antes da inserção da criança na escola. Ele assinalou os principais pontos pelos quais a criança passa até se apropriar da linguagem escrita: o gesto, o desenho e o jogo. O início da pré-história da linguagem escrita acontece quando os bebês, sem o domínio da oralidade, utilizam o gesto como uma forma de manifestar um desejo. Para Vigotski:

Essa história começa com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança. O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados (VIGOTSKI, 2008, p.128).

Há dois momentos em que o gesto é ligado à escrita: os jogos simbólicos e o desenho. O gesto se aproximado da escrita quando, nas brincadeiras de faz-de-conta, ou jogos simbólicos, a criança utiliza um objeto para substituir outro. O primeiro não precisa ter semelhança com o que será representado, apenas deve comportar o movimento do objeto real. Como por exemplo, os cavalinhos de pau feitos de cabo de vassoura, os quais comportam a ação da montaria, mas não se parecem com cavalos reais. Além disso, desde quando as crianças realizam seus primeiros desenhos, gesticulando o que querem representar, o que fica registrado no papel são rabiscos que complementam o que foi iniciado com o gesto. Isto quer dizer que o desenho, tal como o brinquedo simbólico, também está permeado de representações simbólicas:

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais [...]; e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado (VIGOTSKI, 2008, p. 133).

Quando as crianças já possuem certo domínio da fala, seus rabiscos iniciais, agora denominados desenhos, são a princípio, feitos de memória, ou seja, elas desenhavam o que sabem que existe. Esses desenhos são chamados de “raios-x”: ao desenhar um homem com a mão no bolso, desenha também a mão, como se o bolso da calça fosse transparente.

Segundo Vigotski (2008, p.136), “há um momento crítico na passagem dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais que representam ou significam algo”. Nesta fase inicial, o desenho ainda é uma representação de primeira ordem, na qual as crianças ainda não representam palavras, mas objetos, e se relacionam como se realmente o fossem. Vigotski (2000) exemplificou esta fase com o fato de que uma criança, ao ver o desenho de um homem de costas, virou a folha para ver se o resto estava em seu verso. Para evoluir para a produção de simbolismos de segunda ordem, “a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além das coisas, também a fala. Foi essa descoberta [...] que levou a

humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal” (VIGOTSKI, 2008, p. 140).

Luria também evidenciou a presença de desenhos como forma de escrita ao apresentar os resultados de suas pesquisas dedicadas a revelar o caminho pelo qual a criança perpassa em direção a leitura e escrita, antes de iniciar o processo de escolarização. Teve como objetivo “[...] traçar o desenvolvimento dos primeiros sinais do aparecimento de uma relação funcional das linhas e rabiscos na criança, o primeiro uso que ela faz de tais linhas, etc. para expressar significados” (LURIA, 1988, p. 146).

Para tanto, elegeu como sujeitos de sua pesquisa crianças de quatro a seis anos de idade que ainda não sabiam ler e escrever, uma criança de nove anos, escolarizada, com a finalidade de comparar os procedimentos usados por ela e pelas crianças não escolarizadas, uma criança com deficiência cognitiva que, pela hipótese de Luria (1988), por haver maior lentidão em seu desenvolvimento, tornaria possível a observação de certas etapas, as quais se fariam de maneira muito rápidas em crianças sem deficiência.

Luria (1988) propunha às crianças a tarefa de relembrar um número de sentenças – acima de seis – que ultrapassava a capacidade de recordá-las. A partir do momento em que as crianças se julgavam incapazes de realizar a tarefa proposta, eram lhes entregue lápis e papel, para que pudessem “escrever” os conteúdos das sentenças e relembra-los depois. Neste caso, a escrita é concebida como uma forma de extensão da memória; nas palavras do referido autor: como recurso mnemônico. Depois de a criança ter “escrito” as sentenças, era lhe solicitado que lesse suas anotações a fim de relembrar os conteúdos preditos por Luria (1988).

Azenha (1997) estudou e organizou os estágios da aprendizagem da linguagem escrita encontrados por Luria (1988) da seguinte maneira: escrita imitativa, escrita topográfica, escrita pictográfica e escrita simbólica. Na escrita imitativa as crianças utilizavam o traço gráfico apenas como um rabisco imitativo, como uma imitação da escrita cursiva utilizada pelo adulto, reproduzida por linhas contínuas em forma de ziguezague. Segundo Luria (1988, p. 150), nesta fase o “escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa; a criança não tem a consciência de seu significado funcional como signos auxiliares”. (LURIA, 1988, p. 150).

Na fase correspondente à escrita topográfica, Luria (1988) observou que alguns rabiscos eram utilizados como recursos mnemônicos, mesmo que não fossem diferenciados entre si. Contudo, as diferenciações eram realizadas quando as crianças desenhavam suas anotações em diferentes posições no papel. Óbvio que, com o passar dos dias, aqueles rabiscos não serviriam mais como recursos mnemônicos. Entretanto, esta é a primeira forma que contém vestígios da futura escrita.

Luria também verificou que algumas crianças anotavam as sentenças de maneira a diferenciá-las ritmicamente: para sentenças curtas utilizavam traços curtos; para sentenças longas faziam traços longos. Essas diferenciações foram possíveis quando associou-se ao conteúdo das frases fatores como tamanho e quantidade, cuja forma de escrita foi chamada de pictográfica - a primeira utilizada como forma de expressão. Apesar de esta diferenciação rítmica não trazer à tona o conteúdo da frase propriamente dito, Luria (1988) considerou que quando a criança se utiliza de uma marca para representar o objeto, ela está próxima da escrita simbólica.

Segundo o referido autor, “Um grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração é necessário para que a criança seja capaz de retratar todo um grupo por uma ou duas características. Uma criança capaz de agir assim já está no limite da escrita simbólica” (LURIA, 1988, p. 179). Porém, ele salienta que uma criança, mesmo desenhando bem, pode não relacionar-se com o seu desenho como um recurso auxiliar a memória, tornando-o apenas um brinquedo.

Em alguns casos observados por Luria (1988 p. 183), as crianças se utilizavam de letras isoladas sem que reconhecessem as suas finalidades para registrar as sentenças. Ao solicitar que algumas crianças, que já tinham iniciado o processo de escolarização, anotassem sentenças sem o uso das letras, Luria (1988) constatou que elas não regrediram à fase pictórica, permanecendo em um nível de escrita chamado de simbólica. Para o autor “A aquisição da escrita requer a aprendizagem dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação” (LURIA, 1988, p. 188). Porém, antes de a criança ter apreendido esses

mecanismos, já realizou diversas tentativas de registro, perpassando por vários estágios os quais constituem a pré-história da sua escrita.

Neste sentido, uma das mais importantes orientações metodológicas deixadas pela Teoria Histórico-Cultural em relação ao processo de apropriação da linguagem escrita é a de que “O desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. [...] Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural” (VIGOTSKI, 1988, p. 141).

Portanto, é imprescindível compreender que o desenho infantil deve ocupar um lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem da escrita e que, por ser considerado uma linguagem peculiar, deve-se, de forma sistematizada e intencional, a ele recorrer em práticas pedagógicas que visam o processo de alfabetização. Foi a partir desse entendimento que desenvolvemos a parte empírica da pesquisa relatada nesse artigo, como a seguir explicaremos.

### **A atividade de desenhar em práticas pedagógicas alfabetizadoras**

A parte empírica deste estudo constituiu-se de observações e descrições minuciosas de práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, focando as ações que envolviam o ato de desenhar para representar algo e que, especificamente, estabeleciam relação entre o desenho e a escrita. Com o objetivo de verificar se havia na prática pedagógica a intenção de relacionar as atividades de desenho com a aprendizagem da escrita, foram analisadas atividades de desenhos propostas às crianças matriculadas no terceiro nível da educação infantil, com idade entre 4 e 5 anos.

Notamos que, durante as observações feitas em sala de aula, foram realizadas várias atividades que envolviam o desenho. Muitas delas faziam relação com a escrita e, portanto, eram ferramentas de qualidade para a promoção do processo de alfabetização.

Contudo, verificamos diferenças entre as turmas observadas. Sabe-se que uma turma é diferente da outra por ter crianças em níveis de desenvolvimento desiguais e por estarem expostas a práticas pedagógicas distintas. Assim sendo, foi possível observar algumas

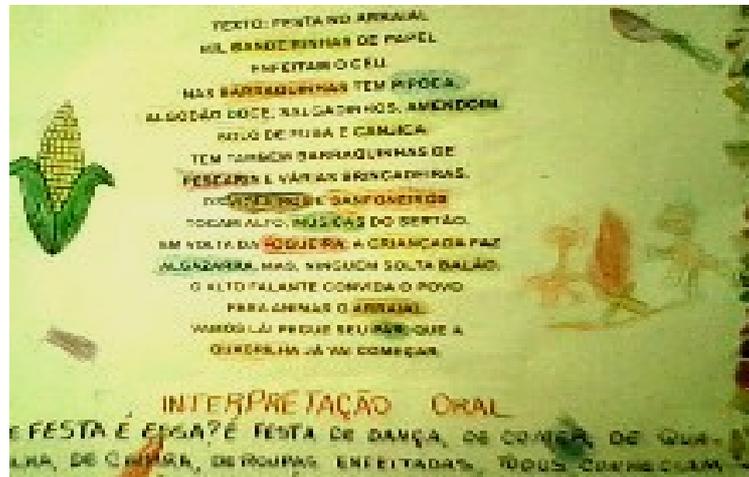
situações nas quais as práticas que envolviam o ato de desenhar, apesar de apresentarem relação com a linguagem escrita, não tinham intencionalidade explícita, ou seja, aconteciam, por vezes, de maneira fortuita, sem sistematização, condições necessárias para a aprendizagem, como declarou Vigotski (2008), ao dizer que o segredo do ensino está em sua preparação, organização, e sistematização.

Lembrando que não foram encontradas atividades de desenho em todas as observações, portanto, serão apresentadas a seguir, acompanhadas de uma breve análise, três das práticas pedagógicas observadas, de um total de sete, divididas em duas categorias: a) estabelecem relação com a escrita; b) não estabelecem relação com a escrita.

#### **Atividades de desenho que estabelecem relação com a escrita**

A professora expôs para a turma um texto impresso, com letras grandes e em caixa alta, colado no centro de uma cartolina. O texto lido pela professora falava sobre a festa junina. A professora fez a leitura do texto, juntamente com as crianças, lendo pausadamente cada linha, acompanhando palavra por palavra com uma régua, e perguntando os significados de algumas palavras, como exemplo: “O que é algazarra?”

Durante a leitura a professora perguntava às crianças quais palavras era possível representar por meio de desenhos e as circulava com diferentes cores de canetinhas. Exemplificando: “BANDEIRINHAS. Dá para desenhar esta palavra?” Enquanto as crianças diziam que sim, a professora circulava a palavra e comentava que havia vários tipos de bandeirinhas, fazia desenhos no quadro de diferentes modelos, facilitando a compreensão do conceito.



Cartaz com o texto sobre Festa Junina. Fotografado em 04/07/2011.

Ao final, a professora colocou a cartolina em uma das mesas das crianças e pediu-lhes que, em pequenos grupos, desenhassem ao redor do texto, as palavras circuladas durante a leitura. A professora nesta situação didática explicitou a relação entre o ato de escrever e a atividade de desenhar, sendo que as crianças percebiam que elas podiam escrever o que haviam desenhado ou desenhar o que estava escrito. Contudo, há de se esclarecer que mesmo os adjetivos, verbos, preposições, enfim palavras que não são substantivos, apesar de serem mais difíceis de desenhá-las, podem ser representadas pela escrita.

Em uma outra situação, a professora entrou na sala com uma mala, dizendo tratar-se de uma mala mágica. De dentro dela retirou um fantoche e começou contar a história “A família do Marcelo”, de autoria de Ruth Rocha. Durante a história a professora explica algumas relações de parentesco – tios, primos, avós, pais, irmãos – e também comenta sobre os diferentes tipos de família existentes na atualidade.

Após, a professora escreveu no quadro o título da história, solicitando que as crianças a ajudassem falando as letras necessárias e, de fato, elas a ajudaram. Embaixo do título a professora escreveu os componentes da família do Marcelo, personagem principal da história, pedindo que as crianças ajudassem-na novamente, dizendo as letras necessárias. Então a professora distribuiu folhas de papel sulfite com a seguinte escrita: MINHA FAMÍLIA. Em seguida, solicitou que as crianças desenhassem suas próprias famílias.

Uma criança, após desenhar os membros de sua família, com o auxílio da professora, escreveu PAI e MÃE ao lado do desenho de seus pais, não demonstrando dificuldades para realizar tal atividade. Ao final, essa mesma criança copiou o título da história contada que estava registrado no quadro.

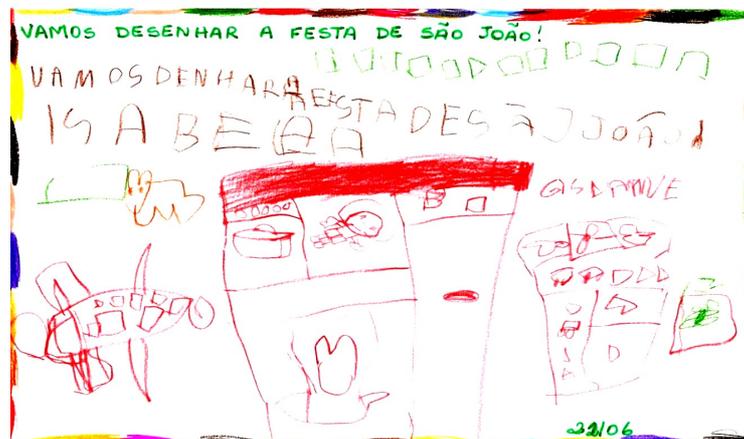


Desenho “Minha Família”. Xerocopiado no dia 30/06/2011.

Pode-se notar, nesta atividade, a relação que as crianças fizeram com os seus próprios desenhos e com o que estava escrito no quadro. Mesmo sem saber ler, as crianças prestavam atenção na fala da professora, e escreviam ao lado dos seus desenhos as palavras correspondentes a eles.

#### **Atividade de desenho que não estabelece relação com a escrita**

“Vamos desenhar a festa de São João” foi o título da atividade ora relatada. A professora comentou em sala sobre quais itens deveriam haver em uma festa junina – pipoca, quentão, bandeirinhas, fogueira, etc. – e depois pediu, apenas, que as crianças desenhassem a festa de São João com tais itens.



Desenho “Vamos desenhar a festa de São João”. Xerocopiado no dia 21/06/2011.

Essa seria uma oportunidade de explorar, juntamente com as crianças, a relação existente entre os objetos juninos que enfeitavam a escola, a oralidade, como forma de primeira representação e depois, em sala, o ato de desenhar e as possíveis associações entre o que as crianças viram, ouviram e poderiam ter escrito. Portanto, neste caso, não houve, por parte da professora, uma intenção de organizar sua atividade de desenho a fim de evidenciar sua relação com a escrita. Dessa forma, o desenho constituiu-se somente em uma atividade de entretenimento.

### **Discussão**

No caso das duas turmas observadas, verificou-se que as crianças de ambas não haviam compreendido a característica fonográfica da nossa língua, o que possibilitou observar o processo inicial de aprendizagem da escrita, evidente nos desenhos que se misturavam com algumas tentativas de escrita. Contudo, entende-se que para observar a origem desse processo seria necessária uma nova pesquisa que objetivasse compreender a gênese da escrita, conforme propuseram Vigotski (2008) e Luria (1988). Entretanto, os dados dessa pesquisa, ainda que singelos, possibilitaram verificar como a prática pedagógica intencional e organizada favorece a compreensão de que a linguagem escrita é uma representação complexa que tem a linguagem oral como elo entre o objeto que se quer representar e a escrita propriamente dita. As atividades de desenho, portanto, não se constituem em ações

pedagógicas isoladas. Pelo contrário, elas correspondem à forma como as práticas alfabetizadoras e letradoras são encaminhadas no cotidiano escolar.

Verificamos que a questão da estética foi observada em todas as atividades que envolviam o desenho, pois, muitas vezes, as professoras eram solicitadas pela coordenação pedagógica a elaborar cartazes e atividades que tivessem visibilidade no centro de educação infantil, quando da visita dos pais. Isso fez com que a preocupação com contornos bem delimitados, margens bem feitas, estivesse presente nas práticas realizadas. Reconhecemos que tal cuidado seja necessário e se constitui parte de toda ação educativa. Contudo, por vezes, o que se observa é que tal preocupação se transforma no cerne da prática realizada, desfocando o objetivo para o qual foi pensada.

Os dados desta pesquisa comprovam que a mediação pedagógica é condição imprescindível ao trabalho docente, em especial na atuação de professores que trabalham em centros de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, responsáveis por alfabetizar e letrar as crianças. Para tanto, faz-se necessário que o professor dote sua prática pedagógica de intencionalidade e sistematicidade, pois desta forma ampliará e qualificará o que foi iniciado pelas crianças, mediando sempre que necessário, a fim de garantir que elas se apropriem das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história e se desenvolvam qualitativamente como indivíduo, no tocante às suas funções psicológicas superiores. Isto porque tais processos dizem respeito ao domínio de habilidades que não podem ser naturalmente adquiridas, pois, ao tratar de conteúdos complexos e resultantes de convenções socialmente estabelecidas, torna-se indispensável a ação de um mediador competente, principal papel do professor alfabetizador.

### **Referências**

Azenha, Maria da Graça. (1997). *Imagens e letras: Ferreiro e Luria – duas teorias psicogenéticas*. São Paulo: Ática.

Lucas, M. A. O. F.; Custódio, T.; Vidotti, T. T. (2010). *As contribuições do desenho infantil para os processos de alfabetização e letramento*. Projeto de Iniciação Científica, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá.

Luria, A. R. (1988) O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotski, L.S., Luria, A. R. Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. p. (143-189) São Paulo, Ícone.

Soares, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. (2003). In: *Alfabetização e Cidadania*, nº 16, p 9-17, jul.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. (2004) *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr.

\_\_\_\_\_. (1998) *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica.

Triviños, Augusto Nivaldo Silva. (1987). *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas,

Vigotski, Lev Semenovich. (2008). A pré-história da linguagem escrita. In: *A formação social da mente*. (p. 125-141). São Paulo: Martins Fontes.