



A RELEVÂNCIA DO DESENHO INFANTIL PARA ALFABETIZAR ALÉM DAS LETRAS

DOMINGOS, Tatiana Custódio (PPE)

tatixcust@hotmail.com

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco

mangelicaofl@ibest.com.br

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Introdução

O desenho infantil é muito utilizado em salas de aula, principalmente em instituições de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com as mais variadas finalidades: ilustrar uma história contada pelo professor, decorar cartões de datas comemorativas, enfeitar cartazes que serão expostos nas paredes das salas e corredores da escola, e até mesmo para ocupar o tempo ocioso dos finais das aulas. Porém, estudos da Teoria Histórico-Cultural identificam o ato de desenhar, como sendo fundamental para a aprendizagem da linguagem escrita, por ser - o desenho - um dos principais pontos pelos quais a criança perpassa em direção à aprendizagem da leitura e da escrita (VIGOTSKI, 2007).

Levando em consideração os dados avaliativos revelados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Programa de Avaliação Internacional (PISA), dentre outros instrumentos que avaliam o desempenho dos alunos nos diferentes níveis de escolarização e, principalmente, observando o aumento de crianças que são aprovadas ano a ano, porém não aprendem, de fato, a ler e a escrever e a fazer uso dessas habilidades, nos debruçamos a estudar as contribuições da teoria que fundamenta este trabalho para compreender suas orientações teórico-metodológicas, tendo em vista o desenho como promotor do processo de aprendizagem da língua escrita.

Duas pesquisas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural (LUCAS; CUSTÓDIO; VIDOTTI; 2010 e LUCAS; CUSTÓDIO; 2011) apontaram que as práticas pedagógicas de desenho realizadas em salas do último nível da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental não levam, em sua maioria, à compreensão mencionada acima, de que o desenho é uma linguagem que favorece o processo de alfabetização.

Por isso, neste artigo, cujo objetivo é discutir acerca da importância do desenho para a aprendizagem da linguagem escrita no início do processo de escolarização, a partir dos pressupostos teóricos e filosóficos da Teoria Histórico-Cultural, evidenciaremos primeiramente, os conceitos e orientações teórico-metodológicas determinantes para a compreensão do desenho como promotor da aprendizagem da linguagem escrita, calcada no mencionado referencial teórico.

Em seguida, apresentaremos, de forma sintética, os resultados das pesquisas já realizadas que envolvem a temática (LUCAS; CUSTÓDIO; VIDOTTI, 2010 e LUCAS; CUSTÓDIO, 2012), evidenciando uma concepção de linguagem escrita que aponta para a necessidade de implementação de práticas alfabetizadoras que compreendam e incluam o desenho de maneira organizada no processo de alfabetização.

Por fim, serão abordadas possibilidades de pensar a organização dessas atividades de desenho, por meio da proposição de algumas atividades de cunho prático que compreendem e usam o desenho de maneira intencional e sistematizada, tendo em vista a promoção da aprendizagem da linguagem escrita, favorecendo a transição do “desenho das coisas” para o “desenho das palavras” (VIGOTSKI, 2007).

Algumas contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do processo de alfabetização

Vigotski (2007) observou como estava organizado o ensino da escrita às crianças das escolas soviéticas do início do século XIX, e teceu críticas, as quais proclamavam que as práticas pedagógicas eram envoltas de tarefas mecânicas e repetitivas, obscurecendo, assim, a linguagem escrita como um importante instrumento para o desenvolvimento do indivíduo. De acordo com o referido autor, “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).

Para a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem da linguagem escrita é um importante componente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores - atenção, memória, raciocínio lógico, percepção, pensamento - as quais constituem o diferencial entre o ser humano e os demais animais. Ou seja, ao nos preocuparmos com o

processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, estamos promovendo desenvolvimento humano.

Em linhas gerais, a concepção de escrita para Vigotski (2007, p. 126) é a de que a

A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Sendo assim, a fala é a primeira representação que fazemos de um determinado objeto ou fenômeno, e, portanto, uma representação de primeira ordem. A linguagem escrita, contudo, é a representação da fala, ou seja, uma representação da representação – representação de segunda ordem. Ao iniciar o processo de alfabetização, é comum observarmos as crianças fazendo o uso da fala, pausadamente, enquanto escrevem. Quando já há determinado nível de domínio da escrita, a fala deixa de ser esse elo, passando a representação a ser feita de maneira direta.

A concepção de linguagem escrita abordada por esta teoria indica a impossibilidade de conceber o ensino por meio de um processo mecânico e repetitivo apenas, pois trata-se de um instrumento cultural complexo, pois nossa cultura possui convenções específicas de escrita e por envolver neste processo uma gama de funções psíquicas superiores. A linguagem escrita é, portanto, o elemento essencial para o desenvolvimento de cada sujeito.

Outro aspecto fundamental para essa teoria é a tese de que “o bom aprendizado' é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 102), derrubando a premissa de que a criança precisa “estar pronta” ou madura para receber o ensino, sobretudo da linguagem escrita. Sendo assim, pensar a organização do ensino, em especial da linguagem escrita, é um elemento indispensável de acordo com essa perspectiva teórica. E para isso, é necessário que o professor envolvido nesse processo, conheça como se dá esse desenvolvimento, para ter condições de pensar a organização do ensino de maneira sistematizada e intencional.

A princípio o bebê realiza muitos movimentos, porém com caráter ainda biológico. Com o passar das semanas, imerso ao meio cultural e social em que vive, tais movimentos ganham valor representativo, tornam-se gestos que permitem leitura. Para exemplificar, podemos lembrar da criança que estende os braços para que a mãe o pegue no colo. A criança ainda não sabe falar, muito menos escrever, mas, para Vigotski (2007, p. 128), “os gestos são

a escrita no ar”. Eles já contêm, portanto, a futura escrita da criança, por se tratar de um gesto representativo.

De acordo com Vigotski (2007), entre os gestos iniciais e a linguagem escrita, propriamente dita, há dois elos. São eles: o jogo e o desenho. São momentos que precedem o contato da criança com o ensino sistematizado da escrita, porém constituem-se de suma importância ao desenvolvimento infantil.

Os gestos ainda podem ser notados quando as crianças começam a fazer o que comumente chamados de rabiscos, os quais podem ser inclusive produto do ato de brincar. De acordo com Vigotski (2007, p. 129), “em geral, tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra”. Quando as crianças começam a desenhar, de fato, seus desenhos ainda que sem formas definidas, podem já serem lidos por elas.

No jogo simbólico, ou seja, nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças substituem objetos por outros, de maneira que esses objetos tornam-se signos para elas, ainda que a aparência desses objetos não tenha ligação com o real, com o objeto representado. Basta, apenas, comportar o movimento da ação representativa. Nesta lógica, uma caixinha de fósforo transforma-se em um carrinho, mesmo sem a similaridade estética com um automóvel. O importante é que a caixinha comporte o movimento de empurrar que corresponde a “fazer o carrinho andar”.

Tal como o jogo, o desenho é visto como uma representação, ainda de primeira ordem, pois simboliza o objeto em si. Sendo assim, é necessário que se dê a devida importância para a ação de desenhar, tão comum em instituições de ensino e tão cara às crianças. Para Vigotski (2007, p. 197), a criança

[...] deve compreender que não se pode apenas desenhar as coisas, mas também a fala. Foi essa descoberta que levou a humanidade ao genial método da escrita por letras e palavras, e essa mesma descoberta leva a criança a escrever as letras. Do ponto de vista psicológico este fato equivale a passar do desenho de objetos ao das palavras.

Luria (1988) realizou uma pesquisa experimental sobre a gênese do desenvolvimento da escrita na criança, e descreveu minuciosamente as etapas pelas quais as crianças passavam do desenho das coisas, até “[...] 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).

Ele confirmou a defesa de Vigotski (2007) de que “quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender e escrever em um tempo relativamente curto” (LURIA, 1988, p. 143). O experimento de Luria (1988) pautou-se basicamente em solicitar às crianças – sujeitos de sua pesquisa – que se recordassem de um número de sentenças, as quais iam além da capacidade de recordar. Então, o experimentador solicitou que anotassem de alguma forma, utilizando papel e lápis, para que pudessem “ler” depois. Foi então que Luria observou os quatro estágios pelos quais as crianças perpassavam antes de chegar ao momento em que simples desenhos ou rabiscos passavam a significar algo e possuir função mnemônica.

As etapas encontradas por Luria (1988), sinteticamente, foram: a escrita imitativa, na qual a criança realiza movimentos imitativos da escrita adulta, fazendo movimentos em zigue-zague, portanto, sem função mnemônica alguma; a escrita topográfica, em que as crianças colocavam linhas e traços sem significado algum por si só, mas que de acordo com a sua disposição no papel, as ajudavam a relembrar algumas sentenças; a escrita pictográfica, em que as crianças começaram a se utilizar de desenhos, não somente para representar objetivos, mas com a finalidade de ajudá-las a lembrar das sentenças. Sendo assim, já caminhavam para um desenho com algum tipo de significado, impulsionando o desenvolvimento para a escrita simbólica de fato, quando as crianças fazem registros de apenas uma parte do todo, o que exige um grau de abstração ainda maior, e pode chegar, então, bem próximo à real função da escrita.

Luria (1988) confirmou que a história da linguagem escrita na criança considera, portanto, o desenho como um dos principais pontos pelos quais a criança passa antes da sua apropriação, assim como predito nos estudos de Vigotski (2007). Portanto, “todo o segredo do ensino da linguagem escrita consiste na preparação e organização correta desse passo natural” (VYGOTSKY, 2007, p. 197). Por isso, não basta apenas ensinar às crianças a fazer o traçado correto das letras, e colocá-las para treiná-las, ainda que isso seja uma parte do processo. Mas, por se tratar de um processo complexo, deve-se observar a sua totalidade, que inicia muito antes da criança adentrar as salas de alfabetização.

O desenho em práticas pedagógicas alfabetizadoras

Com o objetivo de verificar como são encaminhadas as práticas pedagógicas que envolvem atividades com desenhos, realizamos duas pesquisas de caráter empírico, as quais

visaram observar, descrever minuciosamente e analisar os dados coletados, referente às práticas professoras do ensino fundamental e da educação infantil.

A primeira pesquisa foi realizada no ano de 2010, em que quatro professoras que assumiram o 1º ano do ensino fundamental de diferentes instituições escolares foram os sujeitos desta investigação. Na segunda pesquisa, realizada do ano de 2011, foram analisadas as práticas pedagógicas relacionadas às atividades de desenhos propostas por duas professoras às crianças matriculadas no último nível da educação infantil. Em ambas foram feitas 12 horas de observação em cada turma, durante as quais foram coletados dados e materiais das atividades para posterior análise.

Práticas alfabetizadoras que envolvem o desenho no ensino fundamental

Foram verificados poucos momentos da prática pedagógica implementada pelas professoras de 1º ano do ensino fundamental que participaram da primeira pesquisa, Nessas situações, elas recorriam ao desenho com o objetivo de relacionar esta forma de representação com a linguagem escrita. Em função disso, as práticas pedagógicas observadas foram classificadas conforme o Quadro 1:

Atividades que não estabelecem relação entre desenho e escrita		Atividades que estabelecem relação entre desenho e escrita
Atividades de entretenimento	Atividades para promoção de conhecimentos matemáticos	
1. Desenho livre	1. Construção de um gráfico indicando quantas vezes cada brinquedo aparecia em um quadro distribuído pela professora	1. Desenho da família e indicação por escrito dos nomes de seus integrantes
2. Ilustração da brincadeira preferida conforme solicitação do livro didático	2. Identificação da quantidade de objetos existentes em uma cena da história “Quero casa com janela” retratada em um desenho entregue às crianças	2. Escrita de palavras que iniciavam com a primeira letra da palavra MORADIA acompanhadas de seus respectivos desenhos

Quadro 1: Atividades de desenho observadas no Ensino Fundamental

Fonte: LUCAS; CUSTÓDIO; VIDOTTI, 2012.

Verificamos que em nenhuma dessas práticas houve ação intencional das professoras visando evidenciar aos alunos, parafraseando Vigotski (2007), a relação entre o “desenho das coisas” (feito ou não pela criança) e o “desenho das palavras”, ou seja, a escrita. Isto quer

dizer que não foi possível observar, como fizeram Vigotski e Luria, a gênese da passagem do desenho das coisas para o desenho da palavra.

Reconhecemos que o fato de os dados terem sido colhidos no segundo semestre do ano letivo pode ter interferido nos resultados desta pesquisa, uma vez que as crianças, apesar de muito pequenas, já sabiam, em sua maioria, ler e escrever. Diante do quadro, tornou-se pertinente a realização de uma segunda pesquisa, porém em turmas anteriores às do primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, no último nível da educação infantil, para assim, ser possível observar o momento em que as crianças passam de um simples rabisco, às marcas com qualidades rumo à aquisição da escrita.

Práticas alfabetizadoras que envolvem o desenho na educação infantil

As observações realizadas na segunda pesquisa, anteriormente mencionada – em turmas do terceiro nível da educação infantil, permitiram a análise de práticas pedagógicas que envolviam o desenho e a escrita, sinteticamente, relacionadas a seguir:

1. Desenho para expressar a relação entre quantidade e número visando a aquisição do código numérico e do código alfabético;
2. Leitura e interpretação de um texto sobre festa junina acompanhadas de questionamentos acerca da possibilidade de representar também por desenho algumas palavras significativas nele presentes;
3. Desenho de duas palavras significativas presente no texto explorado (FOGUEIRA e PAR) acompanhado de seus respectivos registros escritos;
4. Representação do clima no calendário por meio do desenho de um sol feito por uma criança e do registro da palavra feito pela professora;
5. Desenho dos membros de sua família em uma folha contendo o registro MINHA FAMÍLIA.

Quadro 2: Atividades de desenho observadas na educação infantil

Fonte: LUCAS, M. A. O. F; CUSTÓDIO, 2011.

Foi possível concluir que a maioria das atividades implementadas eram ferramentas de qualidade para a promoção do processo de alfabetização. Contudo, algumas situações que envolviam o ato de desenhar, apesar de haver relação com a linguagem escrita, não tinham intencionalidade explícita, ou seja, aconteciam de maneira fortuita, sem sistematização, condição necessária para a aprendizagem da linguagem escrita, como declara Vigotski (2008), ao dizer que o segredo do ensino está em sua preparação, organização, sistematização.

Considerações finais

As pesquisas mencionadas anteriormente (LUCAS, CUSTÓDIO, VIDOTTI, 2010 e LUCAS; CUSTÓDIO, 2012) mostram práticas pedagógicas individuais, porém que não estão isoladas do contexto cultural que vivemos e, portanto, reflete as ações implementadas nas escolas, ainda que não em sua generalidade. As práticas mais comuns de desenho muito utilizadas, principalmente em turmas de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, demonstram um pensamento cristalizado de que desenho é uma ação desconectada da escrita. Essa forma de compreender a relação entre o desenho e a escrita alerta-nos para a urgência de estudos que busquem a organização dessas atividades, relacionando-as.

Além do exposto, é importante ressaltar que Vigotski (2007) nos apresenta algumas implicações práticas para que possamos pautar nossas discussões e possíveis proposições. Levando em consideração a história do desenvolvimento da escrita na criança, na qual o desenho ocupa um lugar de importância neste processo, o autor destaca a necessidade de “transferir o ensino da escrita para a pré-escola” (VIGOTSKI, 2007, p. 142). Sendo assim, é função da escola e do professor, oferecer condições para que os pequenos sejam capazes de descobrir a função simbólica da escrita, por meio de atividades que considerem ações do brincar e do desenhar como requisitos para o desenvolvimento dessa atividade simbólica complexa.

Outra orientação teórico-metodológica explicitada pelo autor é a de o “ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças” (VIGOTSKI, 2007, p.143). Quando a aprendizagem da leitura e escrita é vista apenas como desenvolvimento de habilidades motoras, não há como serem atividades, de fato, relevantes, não somente ao processo de alfabetização, mas à vida. Sendo assim, as práticas alfabetizadoras precisam envolver histórias, canções, produções escritas ou orais que sejam significativas às crianças e não somente para apresentar aos pais e à coordenação da escola, um portfólio com muitas atividades, ao final do ano letivo.

Por fim, e totalmente interligada com as demais orientações já expostas, a escrita deve ser “ensinada naturalmente”, no sentido de que não lhes seja imposta ou exaustiva. Portanto, nas palavras de Vigotski (2007, p. 145):

Desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas as ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente os objetos, mas também a fala.

Enfim, as reflexões que propomos são, justamente, as que abrem caminhos para pensar propostas de práticas alfabetizadoras nas quais o desenho seja visto, tal qual ele realmente é: um importante recurso que promove aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, que permite alfabetizar além das letras.

Referências

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

LUCAS, M. A. O. F; CUSTÓDIO, T; VIDOTTI, T. T. **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, 2010.

LUCAS, M. A. O. F; CUSTÓDIO. **A relação entre a aprendizagem da linguagem escrita e as práticas de desenho realizadas na Educação Infantil,** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá.

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

VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 125-145.