

O DESENHO DA CRIANÇA COMO PARTE DO SEU PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

CHILD DRAWING AS A PART OF THEIR LITERACY PROCESS

Christiane Pantoja de Souza¹

Resumo

Este estudo objetivou articular o desenho da criança ao aprendizado da língua no processo de alfabetização. Tratou-se de um estudo teórico bibliográfico, utilizando-se como bases as teorias sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança encontradas em Vygotsky e Piaget, utilizando-se também a compreensão de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a alfabetização. Este estudo vem a contribuir com outros professores e profissionais que se preocupam com as deficiências educacionais que ainda existem na população brasileira, e em atenção aos direitos fundamentais previstos na Constituição Federativa do Brasil de 1988, dentre os quais, deve-se assegurar o direito à educação e a proteção da infância. O tema em estudo foi trabalhado em três seções denominadas respectivamente de: "O Lugar do Desenho no Processo de Alfabetização", "As Fases do Desenho no Desenvolvimento da Criança", e "A Língua Escrita como Sistema de Representação".

Palavras-chave: Desenho. Criança. Alfabetização.

Abstract

This study aimed to articulate the child 's drawing to the language learning in the literacy process. It was a theoretical bibliographic study, using as basis the theories on the development of thought and language in the child found in Vygotsky and Piaget, also using the understanding of Emilia Ferreiro and Ana Teberosky on the literacy. This study contributes to other teachers and professionals who are concerned with the educational deficiencies that still exist in the Brazilian population, and in view of the fundamental rights provided for in the 1988 Federal Constitution of Brazil, among which, Education and child protection. The theme was studied in three sections called "The Place of Drawing in the Literacy Process", "The Phases of Drawing in the Development of the Child", and "The Writing Language as Representation System".

Keywords: Drawing. Child. Literacy.

Introdução

Este estudo objetivou articular o desenho da criança ao aprendizado da língua no processo de alfabetização. Partimos da compreensão de que o desenvolvimento da escrita se relaciona com os gestos e rabiscos iniciais, com o refinamento dos desenhos e também com o testar de hipóteses que

¹ Psicóloga, Doutora em Psicologia Clínica e Social pela Universidade Federal do Pará. E-mail: tianepantoja@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-4204-5971>

a própria criança realiza sobre letras, números e suas relações, durante o processo de alfabetização.

Tratou-se de um estudo teórico de cunho bibliográfico sobre a relação entre desenho e alfabetização articulando duas perspectivas fundamentais na psicologia do desenvolvimento que são a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e a Psicogenética de Piaget para pensar sobre o lugar do desenho no processo de apreensão e uso da língua escrita, com implicações no acesso e permanência das crianças na escola em igualdade de condições. Para compor o estudo, foi utilizada também a compreensão de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a alfabetização, além de outros pesquisadores do tema como suporte ao diálogo.

Pensar desenvolvimento humano, aprendizado e a relação entre desenvolvimento e aprendizado, que implicam no processo de alfabetização encontra em Vygotsky um suporte significativo, pois, este autor enfatizou e fundamentou em toda a sua obra a importância da história e da cultura para o desenvolvimento de nossos processos psicológicos. Sobre isso, houve críticas à Piaget, que não teria dedicado atenção ao enfoque da cultura, embora essa seja uma questão controversa, pois, devemos considerar que a cultura está presente quando o autor articula o processo de assimilação e acomodação, por exemplo, ou quando nos fala das regras nos jogos infantis, apontando e trabalhando a dimensão ética implicada no desenvolvimento que denominou juízo moral na criança.

Assim também, diferentemente de Piaget, Vygotsky não chegou a formular uma concepção do desenvolvimento humano que nos fornecesse uma delimitação por fases de idade que descrevesse o processo desde o nascimento até a adolescência e entrada no mundo dos adultos como ocorreu com a psicogenética de Piaget (Oliveira, 2010). Em nossa compreensão, as teorias são complementares para o estudo a que nos propomos, pois, em Piaget temos a descrição do desenvolvimento sensório-motor necessário e em Vygotsky uma leitura com enfoque social através da mediação simbólica que se desenvolve em um movimento de aproximações sucessivas em direção à habilidade de uso dos símbolos culturais e signos sem a presença imediata dos objetos correspondentes, enfatizando o uso da língua como organizadora da assimilação da cultura e da leitura de mundo.

Assim, inicialmente devemos pensar sobre o conteúdo dos desenhos das crianças. Ora, ainda antes dos desenhos, a criança já experiencia socialmente a língua falada através da escuta e, posteriormente gesticula, balbucia, toca objetos, sente e, quando já possível, desenha os objetos do mundo com os quais entrou em contato e criou memórias (observando-se

nisto o componente sensório-motor fortemente implicado) sendo, portanto, tais experiências as constituintes dos conteúdos dos desenhos, de forma que a linguagem gráfica que surge tem por base a linguagem verbal que se dá no cotidiano, ou seja, na vida social.

Nesta compreensão podemos falar em um encadeamento, um desenrolar do processo de alfabetização no qual o primeiro contato com a língua é de ouvir, seguido por falar e, por fim, escrever. Antes de falar, o balbuciar. Antes de ler e escrever letras, palavras, frases etc., temos o gesto, a situação de brinquedo e o desenho, que participam como elementos essenciais no desenvolvimento motor e de compreensão dos contextos do mundo vivido que ajudarão a construir o processo de alfabetização.

Este estudo contribui no sentido de cooperar, pensar e fazer junto com todas as pessoas profissionais de variadas áreas com interface no desenvolvimento humano que se preocupam com as deficiências educacionais que ainda existem na população brasileira. A contribuição é em atenção aos Artigos 205 e 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 onde se prevê que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, além de o direito à educação ter de ocorrer em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Encontra-se congruente com a observância da totalidade e especificidade dos direitos das crianças previstos na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016, o Marco Legal da Primeira Infância.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) todas as crianças brasileiras devem ser alfabetizadas até o segundo ano do ensino fundamental, por volta de 7 a 8 anos de idade e devem dominar as habilidades de leitura e escrita. No entanto, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que coletou os dados em 2016 dos alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Ministério da Educação (MEC, 2018), mostrou que ainda há um caminho longo a percorrer para alcançar patamares aceitáveis de alfabetização no Brasil, visto que esta questão apresenta ligações com o contexto das desigualdades sociais.

As desigualdades se expressam também nas diferenças entre regiões e entre municípios, sendo que as regiões Norte e Nordeste alcançaram baixos índices na avaliação citada acima, embora a questão

seja problemática em todo o país. Somente no Pará 24,5% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental se encontram em situação de distorção idade-série, com idades entre 10 anos ou mais ainda nesta etapa escolar, sendo que apenas 23,6 % dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental foram considerados alfabetizados, ficando o estado na 24ª colocação entre os 27 estados da federação. A proficiência em leitura, escrita e matemática que foi realizada em novembro de 2016 teve como público-alvo escolas públicas com pelo menos 10 estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental e avaliou em 4 níveis de proficiência (MEC, 2018).

Neste ano de 2023, está sendo feita uma nova avaliação que provavelmente apontará as consequências do conturbado ambiente político desde 2016, da pandemia da Covid-19 e do ensino remoto durante a pandemia no contexto de desigualdades sociais aprofundadas ainda mais nos últimos anos.

Isto posto, faz-se importante definir os conceitos de alfabetização e letramento. Estas definições permeiam as discussões acadêmicas e consolidam a articulação da compreensão da temática alfabetização em um parâmetro comum que contribua para o diálogo, considerando que, embora haja nuances e diferenças conceituais e de refinamento da percepção do fenômeno alfabetização, na compreensão do todo que abrange aspectos de complementação e interdependência, buscamos um ponto de partida conceitual. Deste modo, utilizamos aqui a definição do Relatório SAEB²/ANA 2016 (MEC, 2018) segundo a qual: a alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético indispensável ao domínio da leitura e da escrita. Por sua vez, o letramento é definido como prática e uso social da leitura e da escrita para o que a decodificação do alfabeto é uma aprendizagem fundamental.

Portanto, para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que consolidem as correspondências grafofônicas ao mesmo tempo em que vivenciem diferentes situações de aplicação da língua como bem cultural, apropriando-se e aprofundando sentidos e significados presentes no viver, numa leitura que se abre para o sentido do texto como tecitura social. No dicionário Ferreira (1993) encontramos correspondências de sentido com o termo textura: “contextura, trama” (trama social?); sendo contextura: “ ligação entre as partes dum todo”, que nos remete a contexto: “o que constitui o texto no seu todo”. Em sua origem etimológica, a palavra texto vem do latim *texere* que significa construir, tecer, e também da palavra *textus* que significa “maneira de tecer”, ou 2 Relatório da Edição 2016 do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Avaliação Nacional de Alfabetização (SAEB/ANA), produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

“coisa tecida”, ou ainda “estrutura”, alcançando no século XIV o sentido de “tecelagem ou estrutura de palavras”, e ainda “composição literária”³.

Desse modo, compreende-se que o processo de apreensão do sistema alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e de seus usos sociais em diferentes contextos, sendo este um processo que engloba a organização das vivências que a criança já traz de suas atividades pré-escolares. Tais vivências contribuem para construir um corpo de conhecimentos articulados que potencializem sua atuação na vida social, sendo possível afirmar que um indivíduo alfabetizado não domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas demonstra fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos, estando presente, portanto, no conjunto do ensino da língua a inclusão da noção de alfabetização matemática (MEC, 2018).

Tal concepção é corroborada nas normas da BNCC (2018) que visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática, inclusiva e voltada para a preservação da natureza; sendo imprescindível destacar que as competências gerais esperadas da educação básica se relacionam e desdobram no tratamento didático desenvolvido durante suas três etapas, que são: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, articulando-se no desenvolvimento das pessoas os valores e atitudes de cooperação e autorresponsabilidade para uma vida social com mais empatia e diálogo, respeito aos animais e à natureza, melhores formas de resolução de conflitos, respeito a si mesmo, ao outro, aos direitos humanos.

A seguir, o tema em estudo foi trabalhado em três seções denominadas respectivamente de: “O Lugar do Desenho no Processo de Alfabetização”, “As Fases do Desenho no Desenvolvimento da Criança”, e “A Língua Escrita como Sistema de Representação”.

1 O Lugar do Desenho no Processo de Alfabetização

Em seu livro “A Formação Social da Mente”, Vygotsky, nos fala sobre os gestos, o brinquedo e o desenho da criança. De acordo com este autor, através dos gestos presentes no brincar e desenhar, a criança vai desenvolvendo um sistema complexo de significados sobre as coisas com as quais vai tendo contato, pois, os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais e constituem as primeiras representações do significado. No entanto, somente mais tarde é que a representação gráfica começa a designar de forma clara algum objeto específico, de forma que,

3 Dicionário Etimológico disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/>.

dá-se o nome apropriado aos rabiscos já feitos no papel, estabelecendo-se a relação da qual nos fala Vygotsky (1994, p. 149):

Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

Pressupõe-se, então, uma pré-história da linguagem escrita, que inclui os rabiscos e também os gestos que as crianças usam para explicar os seus desenhos, o que consiste em uma dramatização explicativa sobre os desenhos, sendo o gesto o signo visual que já contém a futura escrita, surgindo posteriormente uma espécie de escrita pictórica no desenho. Compreende-se que como sistema de signos, a língua escrita designa sons e palavras da língua falada que, por sua vez, designam signos das relações e entidades reais. Portanto, para que se possa compreender o desenvolvimento da escrita deve-se antes compreender o desenvolvimento dos signos na criança (VYGOTSKY, 1994).

Nesta direção, um ponto importante quando se busca entender o aprendizado da criança é o que leva ou impulsiona as crianças a aprenderem alguma coisa. Como nos explica Vygotsky (1994) o que impulsiona esse processo são as necessidades da criança em desenvolvimento, pois, as atividades que ela empreende ao longo desse percurso devem ser compreendidas em termos de necessidades que a impelem a se desenvolver. Tais necessidades implicam, por exemplo, que o início do desenvolvimento da escrita coincida com o desenvolvimento de seu aparato motor, resultando na característica dos desenhos das crianças pequenas que são os primeiros rabiscos que governam o estilo dos seus primeiros desenhos.

O desenho é, portanto, a primeira escrita da criança, pois, assim como o desenho, a escrita é uma forma de representação da realidade e também um sistema simbólico composto de significados. Sobre a palavra sistema, compreende-se segundo o “Dicionário Aurélio” (Ferreira, 1993) que um sistema é um conjunto de elementos interconectados que formam um todo organizado. Neste sentido, de acordo com Pillar (1996) o desenho se apresenta como um sistema de representação ou de simbolização no qual a criança constrói representações de forma e espaço, e as coordena em um todo coerente.

Deste modo, é importante pensar a alfabetização através da compreensão de que as bases para o aprendizado começam a se fundamentar desde as primeiras tentativas de compreender o mundo e de operar nele. Portanto, levando em consideração que o desenho inicia como uma ação motora de riscar e vai se ampliando para círculos, pontos e linhas que no decorrer do desenvolvimento do desenho se unem para formar figuras que tendem a se refinar e se diversificar. Podemos dizer, então, que o desenho figura como componente do próprio processo de desenvolvimento que alcançará um de seus marcos na interpretação da língua escrita, cuja ocorrência se dá em meio ao ambiente cultural, desde atos cotidianos até os definidos por metodologias de ensino formal. Esse processo requer todo o desenvolvimento motor formado quando o bebê ensaia movimentos e o mundo é para ele, nas palavras de Piaget (1987, p. 17): “essencialmente uma realidade a sugar”, seja o seio, o polegar, o paninho ou o brinquedo.

Neste sentido, faz-se importante entender a alfabetização como um processo maior do que o ensino dos signos linguísticos na compreensão dos adultos, considerando que a aprendizagem implica no desenvolvimento da representação na criança e, portanto, onde o desenho se insere, dada a natureza peculiar de aprendizado na infância: o lúdico. Portanto, compreende-se que o ato de desenhar da criança precisa ser respeitado e entendido como início de um processo de escrita, desde as primeiras expressões e representações plásticas nas quais a criança esteja envolvida, pois, as elaborações mentais das crianças estão presentes mesmo que não visíveis ou compreendidas de forma completa pelos adultos (GULARTE, 2016).

Também é importante que se diga que as manifestações gráficas não se restringem somente a imagens no papel, mas se referem a qualquer manifestação humana gravada em algum lugar, e com a utilização de diversos materiais que possibilitem riscar ou imprimir um desenho ou com o próprio corpo, como quando se imprime a forma da mão em tinta no papel. Antes mesmo disso, Vygotsky (1994) considerou que a escrita é viva, deve se fundamentar nas necessidades das crianças e contém em si as descontinuidades e involuções que fazem parte do processo que começa com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança. Assim, os gestos são a escrita no ar e a escrita é quando estes gestos foram fixados. Nas palavras de Vygotsky (1994, p. 140): o gesto é o signo visual que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho.

Piaget (1987) nos esclareceu sobre o desenvolvimento do bebê até o terceiro estágio do desenvolvimento denominado inteligência prática ou senso-motora, que ocorre até os dois anos de idade, e se refere à manipulação de objetos utilizando percepções e movimentos em lugar de palavras. Tais movimentos se organizam em “esquemas de ação” e já fundam as bases da noção de categorias de objetos, espaço, causalidade e tempo.

Podemos dizer que a vida humana consiste em um movimento contínuo de equilíbrio, de forma que todo movimento, pensamento ou sentimento corresponde a uma necessidade, de forma que a criança como o adulto executa ações baseadas em necessidades desde as mais elementares até as mais complexas. Desta forma, pode-se buscar resolver a fome, dormir, brincar, dirigir ações para alcançar um interesse ou finalidade, formular ou responder uma pergunta, resolver problemas, estabelecer um laço afetivo, sustentar um ponto de vista, etc., e vão depender, a cada momento, do conjunto das noções adquiridas e das disposições afetivas que vão se formando conjuntamente (PIAGET, 1987).

Assim, a cada instante a ação entra em desequilíbrio pelas mudanças que acontecem no mundo e a conduta tende a não somente restabelecer o equilíbrio como também buscar um equilíbrio mais estável e isso ocorre durante toda a vida, com raio de ação cada vez mais amplo (Piaget, 1987), aumentando a autonomia e as possibilidades de ação do sujeito na vida, dando suporte e orientando a sua busca por autorrealização.

Ressalta-se aqui o caráter mediador do desenho no processo de aprendizado das crianças, pois ele ensina a criança a organizar suas experiências, a vencê-las e superá-las, a lembrar e relacionar simbolicamente as coisas sem a sua presença imediata. Utilizando as palavras de Vygotsky (2010, p. 346) isso quer dizer que: “a criança que desenha um cão vence, supera e coloca-se acima da vivência imediata”.

2 As Fases do Desenho no Desenvolvimento da Criança

De início o interesse da criança parece estar mais voltado para a ação da caneta sobre o papel e os rabiscos que resultam disso são chamados de garatujas. Nesse momento do desenvolvimento, as garatujas são o gesto possível para a criança. Segundo a psicóloga Márcia Amendola (2008), ao final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos.

Um pouco mais tarde, aos três ou quatro anos os círculos e rabiscos, pontos e linhas vão se compondo formando figuras. Segundo Deheinzelin

(2009), as figuras humanas são em geral as primeiras a aparecerem, e essas primeiras figuras surgem muitas vezes formadas por círculos com longas pernas e braços que saem da cabeça. É importante pensar, portanto, que neste momento de seu desenvolvimento a criança tende a representar os objetos a partir de suas características globais (PILLAR, 1996; VYGOTSKY, 1994).

No momento seguinte, aos quatro ou cinco anos, vão aparecendo conjuntamente várias figuras como pessoas, animais, casas, árvores. Porém, ainda não aparece a marcação espacial de uma linha de terra e de uma linha de céu, sendo que, portanto, a expectativa nessa idade é de que a criança não tenha essa exigência e represente as coisas todas um pouco voando, o que também resulta numa grande felicidade expressiva, sendo um momento de prazer muito grande em desenhar, de forma que parece não haver a necessidade dessa regra e que, portanto, as figuras não precisam estar todas com os pés no chão (DEHEINZELIN, 2009).

Além do mais, o desenho estaria entre a imagem mental e o jogo, o faz de conta e as outras formas de representação corporais, faladas, cantadas, porque as crianças conversam, cantam, dançam, brincando com as figuras que elas próprias estão produzindo no desenho, de forma que o próprio desenho passa a afetar a criança, pois, vão surgindo imagens e cores, e a criança vai interagindo com os elementos do desenho. A partir desse momento, vai aparecer a linha de céu e o chão e as noções de: “em cima”, “em baixo”, “direita”, “esquerda”, “na frente”, “atrás”. Nessa fase a disposição das figuras no desenho já demonstra relações de escala, profundidade e realismo visual (DEHEINZELIN, 2009).

Todas essas noções vão sendo construídas à medida que a criança vai evoluindo na produção de seus desenhos. O realismo visual, por exemplo, pode ser observado no desenho que apresenta perspectiva, como no caso de as pessoas serem representadas de perfil. Também devemos ressaltar neste ponto que no realismo visual o desenho passa a mostrar apenas as partes visíveis dos objetos ou pessoas do desenho, como por exemplo, uma pessoa que está olhando pela janela da casa aparecer apenas em sua parte superior do corpo, visto que ela está dentro da casa.

Conforme avança em sua manifestação gráfica e no processo de alfabetização, a criança começa a inserir a escrita no seu desenho, primeiramente com letras soltas entre os outros elementos e, posteriormente como legendas ou diálogos no desenho. Nesse processo de construção, a criança se aventura em tentativas de escrever as palavras corretamente, começando geralmente por seu próprio nome. Para isso, a criança, assim como em seus outros empreendimentos, vai testando hipóteses de como

as palavras devem ser construídas e vai desenvolvendo a lógica da escrita, bem como a lógica que estrutura a aprendizagem de forma geral.

Portanto, o desenho é o meio pelo qual a criança transita por entre as coisas do mundo e vai tentando se apropriar delas. Em outras palavras, podemos dizer que a criança vai empreendendo tentativas de compreender o mundo e de fazer parte dele. Dessa forma, à medida que o repertório de conhecimento e habilidades da criança vai se ampliando e diversificando, ela vai alcançando os elementos necessários para que se torne cada vez mais apta a dar respostas diante dos problemas que vão se apresentando e possa resolvê-los de forma criativa. Entendendo-se repertório como o conjunto de todos os conhecimentos e habilidades já alcançados pela criança e que se tornam os pré-requisitos para a obtenção de novos conhecimentos e habilidades. Vão sendo ampliadas, então, as possibilidades de ação da criança sobre o mundo, que inclui a apreensão do raciocínio necessário ao aprendizado da língua.

Segundo Deheinzelin (2009) o desenho é uma representação bidimensional de experiências sensoriais que são tridimensionais. Neste sentido, podemos dizer que através do desenho a criança transita entre as experiências que vivencia na realidade (tridimensional) e a representação que ela faz dessa realidade no desenho (bidimensional). Essa transição entre esses dois momentos, esses dois espaços (o do real e o do desenho) possibilita a representação das coisas que a criança percebe, bem como o desenvolvimento de estratégias que ela vai utilizando para ir construindo várias noções como, por exemplo, a de espaço.

Essa interação com o desenho é tão forte que é como se o objeto de riscar: o lápis, o pincel ou a vareta funcionassem como um prolongamento do próprio corpo da criança, de forma que ela vivencia o que desenha e isso tende a acontecer em um envolvimento mágico. Derdyk (2004) lembra que pode ocorrer, por exemplo, de a criança olhar atrás do papel para verificar se o desenho passou para o outro lado, ou pode passar a mão sobre o papel para se certificar de que o desenho não solta. Segundo esta autora, podemos observar também que algumas crianças fazem algo como um nó no fechamento dos círculos, como que para evitar que se desfaçam; essa ideia pode ser encontrada em Vygotsky (1994), quando ressalta que durante um tempo as crianças se relacionam com os desenhos como se fossem objetos e, ao mostrar para uma criança o desenho de um garoto de costas a sua ação é de virar o papel tentando ver seu rosto.

Nesta concepção a situação de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como estágios de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da língua escrita, por mais complexa

que esta relação possa parecer, pois, segundo os estudos de Vygotsky (1994) existe claramente uma linha histórica unificada que conduz ao desenvolvimento e refinamento do aprendizado da língua. Nesse processo, as crianças descobrem que podem desenhar não apenas coisas, mas também palavras; descobrem que uma história ou ideia pode ser contada não apenas através de desenhos, mas também através de palavras que nomeiam e dão significados aos desenhos e, portanto, às coisas do mundo.

Como já dito anteriormente, esta noção encontra base de sustentação nos estudos sobre a criança e se baseiam em dois pontos de vista que sobressaem: um deles está conforme Piaget (1986; 1987) e se estabelece na noção de busca de equilíbrio do organismo humano, que a partir do desencadeamento de necessidades afetivas e cognitivas o impulsionam em um processo de desenvolvimento desde os reflexos de nutrição (sucção ao mamar) e das primeiras emoções no bebê, passando pelo estágio da inteligência sensório-motora ou prática, que está mais ligada à atividade motora e à presença física das coisas, até os estágios de desenvolvimento que seguem por toda a infância com a inteligência intuitiva, o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais, a lógica, os sentimentos morais e de cooperação, chegando na adolescência com as operações intelectuais abstratas e inserção na sociedade de adultos, num continuum que conserva todos os estágios somados e organizados na potência de vida de cada um em seu processo criativo de estar no mundo.

Outro ponto de vista importante de embasamento da compreensão da criança encontramos em Vygotsky (1994) quando ele nos falou da língua como organizadora dos processos psicológicos dos seres humanos na sua ligação cultural. Na criança, o lúdico envolvido na situação de brinquedo, por exemplo, é uma compreensão que transcende uma visão apenas superficial do brincar, sendo denominada pelo autor como “situação de brinquedo”, um treino onde as necessidades da criança a impelem a agir sobre o mundo para dar conta de uma frustração, entender significados, ou atender a outra demanda que não foi possível atender imediatamente ou, ainda, por causa de sua condição de criança, como nos casos em que se brinca a respeito de uma profissão ou imitando e encenando papéis sociais de pessoas adultas.

3 A Língua Escrita como Sistema de Representação

Para tratar este ponto, faz-se importante considerar a noção de Ferreiro e Teberosky (1986) e Ferreiro (1995) sobre a escrita como sistema de representação, pois, é a partir da concepção compartilhada acerca

da escrita que norteamos a forma como se darão as consequências pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento dos alunos. Neste entendimento, vale ressaltar que o modo tradicional de considerar a escrita infantil, em muitos momentos ainda consiste em se prestar a atenção aos aspectos gráficos dessas produções, ignorando-se muitas vezes os aspectos construtivos presentes no processo.

Desta maneira, ao invés de se pensar a linguagem escrita como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras, devemos conceber a linguagem escrita como um sistema de representação construído gradualmente e à medida que vão se desenvolvendo processos de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas nos objetos a serem representados. Neste processo ocorre uma seleção dos elementos e relações que serão retidos na representação, uma vez que a representação não é igual à realidade que representa, mas à seleção de certas propriedades dessa realidade, guardando algumas destas propriedades e excluindo outras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; FERREIRO, 1995).

A diferença se dá no seguinte aspecto: que na codificação, tanto os elementos como as relações já estão predeterminados, enquanto que a representação envolve um processo criativo no qual nem os elementos participantes da representação e nem a relação entre eles estão predeterminados, remontando ao processo histórico da construção da escrita, visto que a humanidade a desenvolveu em um longo processo histórico até que se obtivesse uma forma final de uso coletivo da escrita. A diferença é que no uso de codificações ocorre a transposição de signos linguísticos já existentes para outras formas equivalentes e na representação ocorre um processo de construção da compreensão da língua. Um exemplo da simples codificação é a transcrição da escrita em código Morse, na qual a correspondência com a linguagem escrita em código é biunívoca e não ocorre a criação de algo novo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; FERREIRO, 1995).

Ora, poder-se-ia pensar a partir daí que uma vez constituído o sistema linguístico como criação da humanidade, ele seria aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação, necessitando apenas de sua reprodução por cada novo aluno. No entanto, a apreensão do sistema linguístico por cada indivíduo tem se mostrado um processo semelhante ao da construção desse sistema pela humanidade sendo que, por isso, pode-se dizer que a criança reinventa o sistema de escrita ao desenvolver esta habilidade (FERREIRO, 1995).

Toda a reflexão em torno da escrita, então, passa pela questão que se coloca em torno da maneira de alfabetizar e de como se pode contribuir para que a aquisição do sistema linguístico pela criança represente realmente

um salto qualitativo em seu processo de desenvolvimento, não ocorrendo de forma mecânica. Neste sentido, a linguagem não deve ser reduzida a uma série de sons ao nível do significante, mas deve ser pensada no nível de apreensão do significado.

A relação entre significante e significado é uma questão da Semântica, que é o estudo da significação das palavras e das sentenças. Nesta compreensão, tem-se que: existe um signo linguístico, que é a palavra escrita ou falada. O signo linguístico é formado por um significante, que é a parte física da palavra (grafia + som) e por um significado que é o conceito transmitido pelo significante e que pode variar, pois uma mesma palavra pode transitar entre diferentes significados que dependerão do contexto posto (FERREIRO, 1995).

A questão central que se coloca aos que desejam contribuir com o processo de alfabetização é a de compreender o princípio fundador desse sistema de representação da língua escrita que é a cultura, o que implica repensar a prática escolar da alfabetização para além do ato mecânico. Neste ponto vale ressaltar que a aprendizagem da escrita não deve ser concebida como a apreensão de uma técnica, mas sim como a apropriação de um novo objeto do conhecimento, no qual se dará uma aprendizagem conceitual e onde o indivíduo é ser ativo que constrói sua compreensão à medida que os desafios de apropriação da linguagem escrita vão se apresentando.

Trata-se, deste modo, de uma evolução na qual a aprendizagem se relaciona intimamente ao próprio desenvolvimento do pensamento e, portanto, aos estágios de amadurecimento biológico e psicológico. Deste ponto de vista, a escrita infantil segue uma linha evolutiva surpreendentemente regular, que se dá através de diversos meios, que são as diversas situações educativas e costumes culturais. Neste processo construtivo podem ser distinguidos três grandes períodos de acordo com o entendimento de Ferreiro e Teberosky (1986) e Ferreiro (1995) dentro dos quais cabem múltiplas subdivisões. Os três períodos mais gerais consistem:

- na distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico;
- na construção de formas de diferenciação na construção e no controle progressivo de variações no desenho/escrita, que vai se modificando em termos quantitativos e qualitativos;
- na fonetização da escrita (leitura)

A distinção entre desenhar e escrever implica que, no princípio há o desenhar que se encontra no domínio do icônico. Posteriormente ocorre a

distinção entre desenhar e escrever, pois, a forma e o contorno do grafismo ao desenhar relacionam a forma dos objetos representados, sendo que as formas do grafismo ao escrever não reproduzem a forma dos objetos. Além do mais, as crianças dedicam-se à construção de formas de diferenciação na escrita que inicialmente consistem no estabelecimento das propriedades de um texto escrito, ou seja, quais características ele deve possuir para consistir em um texto escrito e quais as propriedades que o tornam passível de interpretação (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; FERREIRO, 1995).

Quanto a inteligibilidade das palavras e sentenças, a evolução da escrita deve ser entendida em termos quantitativos e qualitativos. Em termos quantitativos o desenvolvimento da escrita implica no surgimento da compreensão de certos critérios de quantidade pela criança, como é o caso da quantidade mínima de letras necessárias para que se comunique algo. Em termos qualitativos temos o julgamento do que seria aceitável enquanto escrita (inteligível) e qual seria a variação necessária para que a série de grafias possa ser lida e interpretada. A exemplo disso temos que: se uma palavra ou frase tivesse sempre a mesma letra não se poderia ler como palavra ou frase (FERREIRO, 1995).

A atenção às propriedades sonoras marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução. Nele, a criança descobre que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras partes da palavra escrita (as sílabas). Desta forma, devemos compreender a alfabetização a partir de todo este embasamento, levando em conta as concepções das crianças sobre o sistema de escrita, de forma que as noções de fácil e difícil não devem ser definidas a partir da perspectiva do adulto, mas daquele que aprende. Além do mais, devemos aceitar que qualquer informação deve ser assimilada (transformada) para ser operante, ou seja, para que se possa operar a partir dela (FERREIRO, 1995).

Um apontamento importante para se fazer aqui é sobre os altos índices do fracasso escolar na alfabetização que se mantiveram apesar das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita, amplamente divulgadas no Brasil dado o contexto da luta pela ampliação de acesso à escola pública e das preocupações em torno do fracasso da escola na alfabetização de crianças no início da década de 1980. As críticas que se seguiram partiram de investigações sobre o contexto brasileiro de aplicação da nova visão de alfabetização que apontavam que a transposição para o novo método de ensino sem o conhecimento amplo dos docentes acerca da teoria levou a práticas que desvalorizam o ato de ensinar, resultando em uma desmetodização da alfabetização porque incluía a crença de que o aluno aprenderia apesar dos

métodos, desde que lhe fosse oportunizado contato com a língua escrita (LUCON; ZIBETTI, 2020).

De fato, apesar das distorções ou falta de compreensão sobre as ideias da psicogênese da língua escrita, essa concepção provocou grandes transformações na percepção das práticas da alfabetização infantil no Brasil, trazendo toda uma revolução conceitual ao concentrar a ênfase na compreensão do processo seguido no pensamento infantil sobre a leitura e a escrita, mudando o foco da memorização e das atividades mecânicas para o estímulo à ação do sujeito cognoscente, conforme suas possibilidades de assimilação. Para dar conta dessa questão sobre o método de ensinar, devemos lembrar também que as crianças são uma totalidade não divisível em teorias, devendo receber uma atenção baseada em todos os conhecimentos disponíveis que possam contribuir para seu desenvolvimento e bem estar, de forma ampla e responsável por parte dos adultos que devem ensinar e fazer o acompanhamento do aprendizado, seja ele formal ou informal. O mundo cotidiano se mostra fundamental para pensar o enriquecimento da aprendizagem que deve antes de tudo partir da experiência. Podemos pensar na criança como a continuação do embrião, da semente que vai se abrindo e crescendo. Onde isso chegará? No adulto que sabe ler e interpretar o mundo. Por fim, todas essas teorias, vêm a nos lembrar da intencionalidade do ensinar e da efetiva participação do aluno na apropriação do conteúdo ensinado, o que foi enfatizado pela perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores, mas que está presente na visão geral de que as crianças precisam do suporte dos adultos.

Considerações Finais

Compreende-se, portanto, que o desenho da criança é um modo de interação com as coisas em volta e esse clima lúdico de expressão tende a favorecer o desenvolvimento cognitivo e afetivo relativo ao conhecimento e às funções necessárias para o aprendizado na infância, envolvendo a apreensão gradual de várias dimensões da subjetividade humana: atenção, percepção, memória, raciocínio lógico, juízo, imaginação, pensamento e linguagem. Deste modo, por meio do desenho a criança empreende tentativas de compreender e representar o mundo a sua volta, de acordo com as possibilidades oferecidas e o seu estágio de desenvolvimento. Trata-se de um processo de criação, elaboração, e resoluções de uma obra com tanta importância para a criança quanto são para nós os nossos textos de adultos, em nossos processos construtivos em outras épocas da vida.

Assim, para entender a função do desenho no processo de aprendizagem da criança, é necessário pensar o desenvolvimento como um todo e como um processo. Este processo de desenvolvimento se inicia nos primeiros momentos de vida e contribui para o modo como a criança se relacionará futuramente consigo mesma e com o mundo através de seu pensamento que se organiza linguisticamente e de forma experiencial. Isto porque o desenvolvimento de cada pessoa, ao longo de suas várias fases, está ligado ao processo de socialização e a vida social implica considerar o ponto de vista dos outros através de trocas de pensamento equilibradas, sendo importante que os indivíduos apreendam o sistema comum de signos e símbolos sociais não mecanicamente, mas como possibilidade reflexiva.

A criança é um ser que está em contínuo movimento, um estado de transformação física, perceptiva, emocional, cognitiva, etc., que promove nela um espírito curioso, atento e experimental, principalmente quando existe um espaço emocional favorável. Assim, o desenvolvimento da criança acontece em cada pequena operação como: balançar insistentemente um chocalho, amassar um papel ou escalar um móvel. Nestas operações, a criança vivencia, organiza, operacionaliza, elabora, projeta, constrói e destrói em busca de novas configurações entre o caos e a ordem. A criança, ao interagir com as coisas do mundo, testa suas próprias hipóteses sobre as coisas que experimenta de forma que, o desenho da criança apresenta um caráter evolutivo, expressivo e de construção (DERDYK, 2004).

Partilhamos da defesa feita por Gularte (2016) acerca das produções artísticas das crianças e a necessidade de aprofundamentos no conhecimento e no pensamento acerca das peculiaridades das etapas do desenvolvimento infantil, buscando contribuir ao processo de construção dos desenhos pelas crianças e ao universo de tramas psicológicas que os envolvem, visando uma nova leitura de mundo e das produções gráficas nesta fase, e uma nova postura necessária diante de contextos nos quais os rabiscos iniciais das crianças ainda são desvalorizados. Além do mais, consideramos ainda a necessidade de estudos na Região Norte conforme levantamento bibliográfico feito por Lucon e Zibetti (2020) das pesquisas brasileiras sobre concepções teóricas, temas e lacunas dos trabalhos publicados nos últimos anos sobre alfabetização no Brasil.

Por fim, inspirada pela atmosfera artística e expressiva deste tema de estudo, parece pertinente citar um excerto do drama “Ensinando a Viver”, encenado em longa-metragem de 2007, que tem como personagem um pai, também escritor, que após descobertas sobre os pensamentos e comportamentos de seu filho pequeno escreve em sua obra: “Às vezes esquecemos que as crianças acabaram de chegar na terra. São como

pequenos alienígenas que ganham existência como pacotes de energia e muito potencial numa espécie de missão de exploração”.

Devemos buscar entender a forma como as crianças se expressam nesse mundo tantas vezes confuso e assustador para um bebê ou criança pequena, mas que ao mesmo tempo as crianças buscam apreender nesse movimento expressivo e experimental que envolve todo o seu ser. Devemos seguir dando suporte a elas, cooperando com elas, acolhendo suas necessidades nesse início de sua caminhada, ampliando nossos horizontes de compreensão como pais, profissionais de saúde, professores, gestores, pesquisadores, comunidade. Como apontamento para novas pesquisas consideramos importante observar a nova política de alfabetização do Governo Federal em cooperação com os Estados anunciada em 2023 em resposta às questões já citadas sobre as dificuldades encontradas na alfabetização no Brasil.

Referências

- AMENDOLA, Márcia Ferreira. **A Evolução do Desenho Infantil**. CanalPsi Revista, 2008. Disponível em: <http://canalpsirevista.blogspot.com/2008/02/evolucao-do-desenho-infantil.html>. Acessado em: 07 de abril de 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 09 de março de 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ministério da Educação. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 2022.
- DEHEINZELIN, Mônica. **Pensamento Infantil**: o desenho Infantil. Revista Nova Escola, (2009). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=AFx4VIEFjF8>. Acesso em: 07 de abril de 2023.
- DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque. **Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- Gularte, Giovanna Pinto. **O Desenvolvimento do Grafismo Infantil e a Promoção da Experiência em Artes Plásticas**. Revista Exitus. Vol. 6, nº 2, p. 34-47. Santarém-PA: setembro, 2016.
- LUCON, Juliana Stephan; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. **Alfabetização de crianças**: concepções e perspectivas. Revista Exitus. Vol. 10, nº 1, p. 10-25. Santarém-PA: abril, 2020.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho & Escrita como Sistemas de Representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos Estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes: 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: WMF Mastins Fontes, 2010.

Submetido Fevereiro/2024

Publicado Abril/2024