



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

FLÂNCIÉLLE PEREIRA PRACIDONO SANTOS

**DESENHO, FALA E ESCRITA DA CRIANÇA: FORMAS DE
DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

Miracema do Tocantins, TO

2022

Flanciéle Pereira Pracidono Santos

Desenho, fala e escrita da criança: formas de desenvolvimento social

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a Doutora Rosemeri Birck.

Miracema do Tocantins, TO

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

S237d Santos, Flanciélle Pereira Pracidono.
Desenho, fala e escrita da criança: formas de desenvolvimento social . / Flanciélle Pereira Pracidono Santos. – Miracema, TO, 2022.
48 f.
Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –
Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2022.
Orientadora : Rosemeri Birck
1. A formação social da criança . 2. O desenho e a fala da criança
. 3. O desenvolvimento do desenho . 4. A escrita infantil . I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FLANCIÉLLE PEREIRA PRACIDONO SANTOS

DESENHO, FALA E ESCRITA DA CRIANÇA:
FORMAS DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Monografia foi avaliada e apresentada à Universidade Federal do Tocantins – UFT – Campus de Miracema, Curso de Pedagogia, para obtenção do título de Licenciado e aprovado em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação 23 / 02 / 2022

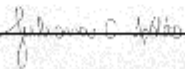
Banca examinadora:



Professora Dra. Rosemeri Birck, UFT
Orientadora



Professora Dra Brigitte Ursula Stach Haertel, UFT
Avaliadora



Professora Dra Juliana Chioca Ipolito, UFT
Avaliadora

À João Maurício e Danielly

AGRADECIMENTOS

Sou muito grata ao bom e zeloso DEUS, que em tudo é minha fé maior, a certeza de que tudo sempre vai dar certo conforme sua vontade.

Agradeço minha filha Danielly, que me acompanhou quase todos os dias nas aulas da Faculdade e, com certeza, é meu maior motivo para nunca desistir.

A meu esposo João Mauricio, pelo apoio, compreensão e incentivo.

A minha mãe Odete e ao meu pai Odilon, que desde criança me diziam que o conhecimento é o bem mais precioso que alguém pode ter, pois ninguém nunca tirará de você.

Aos meus irmãos Jocival, Flaviane, Flaciene, Flancineide, Flancenilton e Flancieide, que são as maiores heranças de meus pais.

Agradeço minha amiga Vanessa, por ter sido minha parceira durante todo percurso da graduação.

Por fim, agradeço imensamente minha orientadora professora Rosemeri Birck, pela dedicação, atenção e parceria para fazer deste um trabalho excelente.

À banca examinadora as professoras Brigitte Ursula Stach Haertel e Juliana Chioca Ipolito por aceitarem fazer parte desse momento tão importante da minha vida acadêmica.

E aos demais professores do Curso de Pedagogia do Campus de Miracema que contribuíram muito durante todo o meu processo de formação acadêmica e também para meu crescimento pessoal.

RESUMO

A presente pesquisa teve como temática o desenho, fala e escrita da criança: formas de desenvolvimento social. O objetivo geral estava em compreender a contribuição do desenho, da fala e da escrita para o desenvolvimento social da criança, e os objetivos específicos foram: apresentar a formação social da criança à partir de Vygotsky; discutir a relação da criança com seu desenho mediada pela fala; e analisar o desenvolvimento do desenho e a escrita da criança. Essa pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como o desenho sendo algo natural do desenvolvimento da criança pode ser utilizado como ferramenta para o desenvolvimento da escrita e está associado a fala da criança. Nesse sentido, temos como problema desta pesquisa entender, como o desenho, a fala e a escrita contribuem para o desenvolvimento social da criança? Na metodologia utilizou-se da abordagem qualitativa, de natureza exploratória básica, com procedimento de revisão bibliográfica a partir de estudos científicos. Fundamentamos a pesquisa com base nos estudos de autores como Vygotsky (1994); Iavelberg (2013); Derdyk (1989); Méredieu (2006) entre outros. Os estudos realizados por estes autores contribuem para compreensão do desenho da criança. Desse modo, foi possível compreender que além de uma atividade lúdica, o desenho da criança tem relação com a fala e contribui com a escrita e o desenvolvimento social.

Palavras-chave: Desenvolvimento da criança. Desenho. Fala. Escrita.

ABSTRACT

This research was the theme of the child's drawing, speech and writing: forms of social development. The general objective was to understand the contribution of drawing, speech and writing to the child's social development, and the specific objectives were: to present the child's social formation from Vygotsky; discuss the relationship of the child with his/her speech-mediated design; analyze the development of the drawing and the writing of the child. This research is justified by the need to understand how drawing being something natural of the child's development can be used as a tool for the development of writing and is associated with the child's speech. In this sense, do we have the problem of this research to understand how drawing, speech and writing contribute to the child's social development? The methodology used the qualitative approach, of basic exploratory nature, with a bibliographic review procedure based on scientific studies. We base the research based on the studies of authors such as Vygotsky (1994); Iavelberg (2013); Derdyk (1989); Méredieu (2006) among others. The studies conducted by these authors contribute to the understanding of the child's design. Thus, it was possible to understand that in addition to a playful activity, the child's drawing is related to speech and contributes to writing and social development.

Keywords: Child development. Drawing. Speech. Writing.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	A FORMAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA A PARTIR DE VYGOTSKY	11
2.1	O meio social e o desenvolvimento da criança	11
2.2	As diferentes fases de desenvolvimento social e educacional da criança	15
3	O DESENHO E A FALA DA CRIANÇA.....	22
3.1	As manifestações pictóricas da criança	22
3.2	O desenvolvimento da criança mediado pelo desenho e a fala.....	27
4	O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO E A ESCRITA INFANTIL	31
4.1	Os rabiscos como origem do desenho da criança.....	31
4.2	As fases do desenho da criança e sua relação com a escrita	34
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
	REFERÊNCIAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste na elaboração de uma pesquisa apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), objetivando o nível de graduação de Licenciatura em Pedagogia, Campus de Miracema, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), cuja discussão se faz acerca do desenvolvimento social da criança a partir do desenho, da fala e da escrita.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como o desenho pode tanto ser utilizado como ferramenta para o desenvolvimento da escrita e quanto ele está associado a fala da criança. Assim, o problema da pesquisa estava em entender como o desenho, a fala e a escrita contribuem para o desenvolvimento social da criança?

Tivemos por objetivo geral compreender a contribuição do desenho, da fala e da escrita para o desenvolvimento social da criança e com os objetivos específicos buscamos: apresentar a formação social da criança à partir de Vygotsky; discutir a relação da criança com seu desenho mediada pela fala e; analisar o desenvolvimento do desenho e a escrita da criança.

Esta pesquisa abordou o desenvolvimento social da criança com base nos estudos de Vygotsky (1994) as produções gráficas referentes a relação do desenho acompanhado da fala e a do desenho com a escrita inicial da criança. Estas produções gráficas são linguagens consideradas ferramentas culturais mediadoras na construção do conhecimento e no processo de desenvolvimento da criança.

Para Vygotsky (1994), o meio social e cultural é determinante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o conhecimento é construído na relação sujeito-objeto a partir das ações socialmente mediadas. A relação do homem com o meio é mediada por produtos/objetos culturais humanos, sendo eles instrumentos ou signos.

O desenho como linguagem é uma forma de comunicação construída ao longo dos anos e uma das primeiras manifestações pictóricas que se fez presente na intenção do homem ao registrar o mundo ao seu redor. O desenho é uma forma de representação, comunicação, expressão, imaginação e é considerado por estudiosos, como Vygotsky, como a primeira forma de representação gráfica da criança.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborado por Vygotsky (1994), consiste naquilo que a criança pode aprender através da orientação

de adultos, ou da ajuda de pessoas mais capazes. Esse processo de aprendizagem resulta no desenvolvimento da criança. Segundo o autor, a fala é muito importante na mediação de sistemas semióticos de comunicação no processo de aprendizagem da criança com o outro.

Para Silva (2016), a fala é de fundamental importância na constituição do ser humano, sua principal função é a de comunicação e de contato social. Também é um recurso mediador na relação dos sujeitos e consigo mesmo.

Na concepção Vygotskyana a fala egocêntrica tem a função reguladora de organizar e de planejar a ação da criança. A fala comunicativa tem a função de orientá-la. O impacto da fala sobre o desenho pode ser observado no deslocamento ao longo da produção gráfica, completa o autor.

A partir de diferentes enfoques e perspectivas o grafismo infantil tem sido objeto de estudos para muitos autores, dentre os quais podemos relacionar Luquet (1969), Marthe Bernson (1966) e Piaget (1976), que consideram que existem fases, etapas ou períodos do desenvolvimento do grafismo infantil e na apropriação do desenho como sistema de representação que são comuns a todos os sujeitos. Com a realização da pesquisa, o estudo está estruturado em três sessões. A primeira intitulada “A formação social da criança a partir de Vygotsky”. Apresenta com base no autor o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o processo de desenvolvimento social da criança.

Na segunda “O desenho e a fala da criança”, apresenta a relação da criança com desenho, e a fala como linguagem mediadora no processo de apropriação do desenho.

E por fim, a última sessão aborda “O desenvolvimento do desenho e a escrita da criança” enfatiza a aquisição da escrita a partir do desenho e o processo desenvolvimento do grafismo infantil.

Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória básica de abordagem qualitativa, com procedimento de revisão bibliográfica de estudos científicos. Buscou-se aporte em bibliografias especializadas do tema exposto, o levantamento das fontes ocorreu em livros, teses, dissertações, monografias, artigos e materiais impressos, também de forma digital no acervo das bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), e em projetos e artigos no Google Acadêmico, de forma a entender o tema proposto “Desenho, Fala e Escrita: Uma forma de desenvolvimento social”, buscando reflexões dos autores relevantes ao tema.

Em síntese podemos concluir que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança, leva ao desenvolvimento da linguagem. A fala influencia na apropriação do desenho por ter a função de organizar, e a evolução do desenho resulta no entendimento de representação que leva a linguagem escrita da criança.

2 A FORMAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA A PARTIR DE VYGOTSKY

Neste capítulo pretendeu-se refletir a respeito da formação social da criança a partir das ideias propostas por Vygotsky. Em seus estudos ele observou a relação do desenvolvimento das características humanas que se formaram ao longo da história, o ambiente físico e social dos indivíduos. Articulamos alguns conceitos elaborados pelo autor para compreender melhor a relação do sujeito com o meio, apresentado a partir da perspectiva Vygotskyana.

2.1 O meio social e o desenvolvimento da criança

Lev Semyonovitch Vygotsky (1896 – 1934) psicólogo russo, importante estudioso da psicologia do desenvolvimento. Pesquisou sobre o funcionamento das funções psicológicas superiores e estudou sobre os planos genéticos do desenvolvimento humano. Sua teoria é chamada de sócio histórica ou histórico-cultural e sua fundamentação epistemológica é o materialismo histórico e dialético da teoria marxista.

Um dos pressupostos iniciais do estudo de Vygotsky (1994) é a noção de que o mundo psicológico do sujeito não está pronto ao nascer, não é inato ao ser humano, embora tenhamos características herdadas geneticamente, há as características que aprendemos com o ambiente, com o mundo exterior. Assim, na análise Silva (2002, p. 18) para “que a criança possa começar a fazer seus primeiros traços, é necessário que haja um amadurecimento nas áreas neuromotora, sócio afetiva e cognitiva, que geralmente se dá em torno dos 18 meses de idade”.

Na perspectiva Vygotskyana, o conhecimento é construído na relação sujeito-objeto a partir das ações socialmente mediadas. A combinação das características que herdamos, ou seja, aquilo que vem de dentro do sujeito, com aquilo que vem de fora do sujeito, portanto do ambiente, é chamado de sociointeracionismo. Para Vygotsky (1994), nascemos com funções psicológicas elementares, e através da cultura, da presença do outro e do meio, elas se transformam em funções psicológicas superiores, é um processo de amadurecimento cognitivo.

Na perspectiva Vygotskyana a cultura é parte essencial na transformação do homem biológico para o homem sócio histórico.

Desde muito pequena a criança participa das práticas sociais e culturais de sua família, de seu meio, enfim dos grupos com os quais convive. Gradativamente, ela vai descobrindo o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural que lhe é apresentado pelos adultos (e outras crianças) no dia-a-dia. A sua formação como sujeito em processo de humanização vai se estruturando a partir das experiências assimiladas em interação com as outras pessoas. É pois inserida no ambiente afetivo e cultural que a criança vai desenvolver seu processo de socialização (FERRAZ; FUSARI, 1993 p. 41).

Souto Maior e Wanderley (2016) apresentam as atividades que são consideradas características das chamadas funções psicológica superiores em Vygotsky.

O alvo da produção teórica de Vygotsky são as chamadas Funções Psíquicas Superiores ou Funções Psicológicas Superiores, ou seja, aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem: sua atenção voluntária, percepção, a memória e pensamento, este último (sic), constitui uma perspectiva metodológica que chama nossa atenção para a compreensão de diversos aspectos da personalidade do homem. Sua Teoria chama de funções psicológicas superiores aos processos tipicamente humanos como: memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato (SOUTO MAIOR; WANDERLEY, 2016, p. 2).

Para Souto Maior e Wanderley (2016) baseando-se em Vygotsky, afirmam que as atividades psicológicas apresentadas são consideradas superiores porque se “diferencia de mecanismos mais elementares, de origem biológica, presentes no ser humano e também nos animais, tais como ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associações simples entre eventos” (SOUTO MAIOR; WANDERLEY, 2016, p. 2).

Na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, as mudanças que ocorrem no homem ao longo do seu desenvolvimento, são fruto das interações entre o sujeito, sociedade, cultura, sua história de vida e as diferentes situações de aprendizagem que surgem.

Koshino e Martins (2011) observam que entre os níveis elementares e superiores existem sistemas psicológicos de transição estudados por Vygotsky. Isso o leva a compreender que o “contato da criança com o meio, denota a sua concepção dialética do desenvolvimento, caracterizada por conexões, avanços e retrocessos, por fases de estabilidades entrecortadas por momentos de crises, de idas e vindas” (KOSHINO; MARTINS, 2011, p. 319).

Koshino e Martins (2011) apresentam que Vygotsky ao se basear nas ideias de Blonski, afirma que: os períodos de desenvolvimento são marcados por períodos de estabilidade (mudanças graduais e lentas) e por períodos de crise. Citando Vygotsky (1996), Koshino e Martins (2011) colocam que:

Em algumas idades o desenvolvimento se distingue [...] por um curso lento, evolutivo. Em ditas idades a personalidade da criança muda muito lentamente, frequentemente de forma imperceptível, interna; são mudanças decorrentes de insignificantes ganhos 'moleculares'. Durante um lapso de tempo mais ou menos amplo – habitualmente de vários anos – não se produzem mudanças bruscas nem desvios importantes capazes de reestruturar a personalidade inteira da criança. As mudanças mais ou menos notáveis que se originam na personalidade da criança são os resultados de um amplo e oculto processo 'molecular'. Ditas mudanças se exteriorizam e podem ser diretamente observadas somente com o término de prolongados processos de desenvolvimento latente (VYGOTSKY, 1996 apud KOSHINO; MARTINS, 2011, p. 3119).

As crises se distinguem por traços opostos às idades estáveis.

Nelas, e ao longo de um tempo relativamente curto [...], se produzem bruscas e fundamentais mudanças e deslocamentos, modificações e rupturas na personalidade da criança. Num muito breve (sic) de tempo a criança muda por inteiro, se modifica os traços básicos de sua personalidade. Desenvolve de forma brusca, impetuosa, que adquire, em certas situações, características de catástrofe; lembra o curso de acontecimentos revolucionários tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado dos mesmos. São pontos de viragem no desenvolvimento infantil que tem, às vezes, a forma de agudas crises (VYGOTSKY, 1996 apud KOSHINO; MARTINS, 2011, p. 3119-3120).

Assim, ao longo do seu desenvolvimento a criança passa por uma alternância entre períodos de estabilidade e períodos de crise.

Koshino e Martins (2011) com base em Vygotsky (1996) identificam os momentos de estabilidade e de crise, como:

A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da vida inicial. A crise dos três anos é a passagem da infância inicial para a idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura o marco de enlace entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma viragem no desenvolvimento quando a criança passa da idade escolar a puberdade. Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis. Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis, configuram pontos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de um estágio para outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária (VYGOTSKY, 1996 apud KOSHINO; MARTINS, 2011, p. 3120).

Assim, para Koshino e Martins (2011) essas mudanças são situações e vivências que modificam a relação da criança com o meio e consigo mesma. A criança passa por uma situação social de desenvolvimento “[...] ao estabelecer uma relação com o meio ambiente – com o adulto, pares mais desenvolvidos – passa por determinadas situações em que ela se desenvolve, ela se modifica” (KOSHINO; MARTINS, 2011, p. 3121).

A relação do homem com o meio é mediada por produtos/objetos culturais humanos, sendo eles instrumentos ou signos. Koshino e Martins (2011, p. 3115) explicam que “Esta relação se amplia e se modifica num processo de construção e reconstrução do pensar mais elementar ao mais complexo, estabelecendo-se assim modificações no desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo”. O homem age sobre a natureza e a transforma, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. Silva (2002, p. 28) afirma que “é na relação com o outro que o homem toma consciência de si mesmo, e esta relação é mediada pela fala. A fala tem papel fundamental na constituição do ser humano”.

Para Iavelberg (2013) tanto o desenho quanto a fala, são condutas que se desenvolvem na interação social. O desenho é transmitido socialmente através do horizonte de experiência do meio ao qual a criança está inserida naturalmente; pois “o desenho, gesto da ação física sobre superfícies, que deixa marcas produzindo transformações, só terá continuidade por intermédio do conhecimento do ‘outro’ e dos padrões de cultura que respondem a esse ato como desenho”. (IAVELBERG, 2013, p. 24).

A partir do entendimento de que o homem é um ser histórico, passamos a entender o conceito de internalização, que segundo Vygotsky (1994) é a reconstrução interna de uma operação externa, é um processo que consiste numa série de transformações, como:

- a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.* É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.
- b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.* Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a

formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento* (VYGOTSKY, 1994, p. 75 – grifos do autor).

Vygotsky (1994) apresenta a importante relação entre aprendizagem, desenvolvimento e a relação da criança quando atinge a idade escolar. Para o autor o processo de aprendizagem começa bem antes de a criança frequentar a escola. O aprendizado na idade pré-escolar (aprendizado não sistematizado) ocorre de maneira diferente na idade escolar (aprendizado sistematizado). Silva (2002, p. 31) esclarece que “o desenho aparece muito antes da entrada da criança na escola e do contato com o desenho ‘escolar’” propriamente dito”. Isso acontece, segundo o autor, pelo contato que a criança tem com as pessoas, ao vê-las desenhando e em contato com livros, revistas, programas de televisão, e tantas outras formas de representação da linguagem.

Além dessa diferença de aprendizagem Vygotsky afirma que “não podemos limitar-nos meramente a determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem” (VYGOTSKY, 1994, p. 11). E para isso, o autor determina dois níveis de conhecimento: que é o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

2.2 As diferentes fases de desenvolvimento social e educacional da criança

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um conceito elaborado por Vygotsky e trata da discussão entre o desenvolvimento da criança e o aprendizado escolar. Antes de ir à escola a criança já tem um aprendizado não sistematizado sobre muitas situações, pois “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1994, p. 110).

O nível de desenvolvimento real é definido como: [...] “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*” (VYGOTSKY, 1994, p. 111- grifo do autor). Portanto, o nível de desenvolvimento real apresenta aquilo que a criança já sabe fazer sozinha de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial é aquilo que a criança pode aprender através de uma ajuda especializada,

da orientação de adulto ou em colaboração com as pessoas mais capazes. Logo, a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1994, p. 113).

Vygotsky (1994) destaca como ponto essencial de sua hipótese, o aspecto de que o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; resultando dessa sequência, as zonas de desenvolvimento proximal.

A partir do entendimento do conceito de ZDP, o professor poderá diagnosticar os conhecimentos prévios, a história e os conceitos espontâneos que a criança tem; também, entenderá que a inteligência, o desenvolvimento, a linguagem, e a ação estão se desenvolvendo, mas não é um processo linear, um depende do desenvolvimento do outro. Vygotsky (1994, p. 33 – grifo do autor) coloca que “*o momento de maior significado do curso do desenvolvimento intelectual [...], acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem*”. Por isso a fala é tão importante desde o início escolar, pois a criança atinge o maior nível de desenvolvimento intelectual quando consegue fazer com que a fala e a ação convirjam, ou seja, quando consegue fazer o que fala.

O pensamento se constrói por intermédio do desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Esse desenvolvimento é importante para a complexidade das atividades superiores.

Os seres humanos, sendo essencialmente seres sociais, precisam estabelecer meios para se relacionarem nos grupos, e estes meios são originados e desenvolvidos por intermédio da linguagem e da comunicação, pois através destas a humanidade transmite sua cultura, aperfeiçoa suas técnicas e, aprende e repassa seus conhecimentos e história (SILVA, 2013, p. 11382).

Assim, podemos considerar que a fala é uma forma de linguagem e que conduz as atividades da criança nas suas ações, como no desenho.

Vygotsky (1994) expõe que os experimentos com crianças demonstram que elas agem e falam na tentativa de alcançar seu objetivo e, que essa fala é espontânea e contínua, porém quando o objetivo torna-se mais difícil para ser alcançado as crianças aumentam a intensidade da fala.

A ação da criança que já fala se distingue pela liberdade e pela independência que ela apresenta em relação à estrutura da situação visual concreta. Usando a fala, a criança consegue criar maiores possibilidades para traçar um plano de ação específico e, as ações da criança podem se tornar menos impulsivas e espontâneas. E finalmente, “é muito importante observar que a fala além de facilitar e efetivar a manipulação de objetos pela criança, controla também *o comportamento da própria criança*” (VYGOTSKY, 1994, p. 36 – grifo do autor). Com a ajuda da fala, a criança adquire a capacidade de ser tanto sujeito, quanto objeto do seu próprio comportamento, assim:

À medida que a criança se envolvia cada vez mais na tentativa de obter o doce, a fala “egocêntrica” começava a manifestar-se como parte de seu reforço ativo. Inicialmente, a verbalização consistia na descrição e análise da situação, adquirindo, aos poucos, o caráter de “planejamento”, expressando possíveis caminhos para a solução do problema. Finalmente, ela passava a ser incluída como parte da própria solução. (VYGOTSKY, 1994, p. 34).

Assim, com a ajuda da fala a criança consegue traçar possíveis estratégias para a solução do problema. Os problemas enfrentados pela criança exigem além do pensar e refletir, uma ação, surgindo à relação entre pensamento, fala e ação, que previamente não estão conectados na criança mas precisam ser estimulados.

Quando a criança passa a dominar sua atenção com o auxílio da fala, conseqüentemente ela vai desenvolver sua memória e outras funções psicológicas superiores. Vygotsky conclui com suas observações que “[...] *as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos*” (VYGOTSKY, 1994, p. 35 – grifo do autor).

Para Vygotsky (1994) o surgimento da linguagem nos leva a três instâncias essenciais: na primeira a linguagem permite lidar com objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes; na segunda, a linguagem permite o desenvolvimento da capacidade de abstração, a criança e o adulto passam a aprender a abstrair e a generalizar as características dos objetos, dos eventos, das demais situações; e, principalmente, na terceira etapa, a linguagem tem a função de comunicação entre os homens, garantindo a preservação, a transmissão e a

assimilação de informações, experiências e conhecimentos culturais acumulados pela humanidade ao longo da história.

As ferramentas psicológicas precisam ser internalizadas pela criança, dentre elas a linguagem, por representar uma importante ferramenta cognitiva. Para Ferraz e Fusari (1993) a linguagem ou comunicação que a criança pratica com parceiros visíveis ou não, reais ou fantasiosos acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo, e intelectual que é resultado do exercício de conhecimento da realidade.

Para Vygotsky a linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio entre os indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade. “Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização no próprio comportamento” (VYGOTSKY, 1994, p. 33). É a criação dessas novas formas de organização que favorece o desenvolvimento das características humanas, o seu intelecto e suas funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento da linguagem, assim como todas as funções psicológicas superiores, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social. Esta experiência – social, cultural, histórica - possibilita à criança dominar e apropriar-se dos instrumentos culturais como a linguagem, pensamento, conceitos, ideias, etc. (KOSHINO, MARTINS, 2011, p. 3115-3116).

Vygotsky e seus colaboradores desenvolveram a hipótese de que “[...] a fala egocêntrica das crianças deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior. Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto que na sua forma externa está incluída na fala comunicativa” (VYGOTSKY, 1994, p. 36). O autor aponta que a relação entre a fala e a ação pode mudar estruturalmente, visto que num primeiro estágio a fala acompanha a ação, e num estágio posterior a fala tende a preceder a ação, se deslocando para o início do processo. Um exemplo, é a fala das crianças enquanto desenham.

As crianças pequenas dão nome a seus desenhos somente após completá-los; elas têm necessidade de vê-los antes de decidir o que eles são. À medida que as crianças se tornam mais velhas, elas adquirem a capacidade de decidir previamente o que vão desenhar. Esse deslocamento temporal do processo de nomeação significa uma mudança na função da fala. (VYGOTSKY, 1994, p. 37).

Nesse sentido se percebe o controle da linguagem sobre o comportamento da criança e isso se dá porque “a capacitação especificamente humana para a linguagem

habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, [...] a controlar seu próprio comportamento” (VYGOTSKY, 1994, p. 38).

Signos e palavras são meios de contato social com as outras pessoas. Logo a definição de conceito nas crianças, está baseada em suas lembranças. Ferraz e Fusari afirmam que:

Para as teorias com base na *cognição artística* da criança, os seus desenhos são considerados resultantes da compreensão que têm do mundo e das expressões de seu desenvolvimento intelectual. Daí a idéia de que a criança, como sujeito ativo, desenha o que sabe, o que ela conhece de si própria e do mundo ao seu redor, e não apenas o que ela vê. De acordo com o desenvolvimento cognitivista a criança vai desenvolvendo conceitos à medida que vai crescendo e adquirindo novas experiências (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 67 – grifo das autoras).

Vygotsky fala que “Se você perguntar a uma criança o que é um caracol, ela dirá que é pequeno, que se arrasta no chão, que sai da ‘casa’; se você lhe perguntar o que é uma avó, ela pode muito bem responder, ‘ela tem o colo macio’” (VYGOTSKY, 1994, p. 66). Nos dois casos a criança resume as impressões que ela tem em função das suas experiências visuais de observação e também da sua capacidade de memorização.

O pensar da criança depende, antes de tudo, da sua memória, e isso acontece também com os adultos. Vygotsky (1994) dá um exemplo que, quando a pessoa dá um nó em um lenço para ajudá-la a lembrar de algo, ela está construindo um processo de memorização utilizando um objeto externo, conseqüentemente ela transforma sua lembrança numa atividade externa.

Derdyk (1989) afirma que os meios práticos de aquisição do conhecimento na nossa cultura acontecem por meio da internalização, e a memória tem a função de preservar, ou não, as informações e os conhecimentos. “A memória seleciona os fatos que vão ser ou não lembrados. O indivíduo também adquire conhecimento através da imitação, observação e leitura da experiência própria e alheia” (DERDYK, 1989, p. 110).

Vygotsky (1994, p. 68) aponta que “A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos”. E em relação às características básicas do comportamento humano, “[...] os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle” (Vygotsky, 1994, p. 68).

Assim, de acordo com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento estão interligados desde o primeiro dia de vida de uma criança. O ensinar e o aprender formam uma unidade e, esta, delimita o campo de construção da cultura no indivíduo. Portanto, ensinar e aprender são dois processos indissociáveis, o professor participa ativamente do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Sobre a leitura e a escrita, Vygotsky (1994) nos afirma que deve ser algo que a criança necessite. Hoje a leitura e a escrita são ensinadas como habilidades e não como atividades culturais complexas. Para ele a leitura e a escrita tem que partir de uma necessidade da criança, e que a criança precisa entender a necessidade dessa aprendizagem. Essa necessidade pode ser criada ou ampliada através do uso do brinquedo. Para o autor, desenhar e brincar são estágios preparatórios do desenvolvimento da escrita.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita da criança, Vygotsky nos apresenta três conclusões de caráter prático:

A primeira, é que, do nosso ponto de vista, seria natural transferir o ensino da escrita para a pré-escola. De fato, se as crianças mais novas são capazes de descobrir a função simbólica da escrita, como demonstram os experimentos de Hetzer, então o ensino da escrita deveria ser de responsabilidade da educação pré-escolar. (VYGOTSKY, 1994, p. 154).

Sua segunda conclusão trata de que a escrita deve ter significado para as crianças. A necessidade de aprender a escrever deve ser despertada e vista como necessária e relevante para a vida da criança e não como atividade mecânica. Por último, afirma que há a necessidade da escrita ser ensinada naturalmente. Para o autor a criança deve ver a escrita como um momento natural do seu desenvolvimento e não como um treinamento imposto de fora para dentro. Portanto, é primordial ensinar as crianças à linguagem escrita e não apenas a escrita das letras.

A fala da criança que está presente ao longo do desenvolvimento da criança, também está presente no desenvolvimento do desenho, “que pode ser exemplificado pelo deslocamento contínuo do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar” (VYGOTSKY, 1994, p. 150). Silva demonstra como a fala pode ordenar o desenho:

A fala pode ordenar o desenho: quando a criança diz ‘vou fazer um carro’, e dirige sua ação gráfica nesse sentido, é orientada pela palavra. Ao mesmo

tempo, o desenho organiza a fala quando determinado grafismo sugere um rio, por exemplo, e a criança assim denomina seu trabalho, estimulada pela marca gráfica (SILVA, 2002, p. 29).

Assim a linguagem falada permeia o desenho e esse processo é muito importante para o desenvolvimento da escrita e do desenho da criança. Desse modo, Vygotsky (1994) apresenta os aspectos tipicamente humanos do comportamento, as formações das características e seu desenvolvimento durante a vida.

Portanto, pretendeu-se aqui refletir a respeito da formação social da criança a partir das ideias propostas por Vygotsky. No próximo capítulo faremos a discussão a respeito da relação da criança com seu desenho mediada pela fala.

3 O DESENHO E A FALA DA CRIANÇA

No capítulo anterior discutimos sobre a formação social da criança com base nos estudos de Vygotsky (1994). Neste capítulo temos por objetivo discutir a relação da criança com seu desenho mediada pela fala. Para tanto, partimos da compreensão de que o desenho e a fala são ferramentas culturais mediadoras na construção do conhecimento pela criança. O desenho e a fala da criança para Vygotsky são formas de linguagem que fazem parte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

3.1 As manifestações pictóricas da criança

Podemos encontrar nos escritos de vários autores, dentre eles Santos (2016) que o desenho é uma das primeiras manifestações pictóricas que se fez presente na intenção do homem sensível, habilidoso e criativo, ao registrar o mundo ao seu redor. E mais, que o desenho faz parte da vida das pessoas desde os primórdios da humanidade, a exemplo das pinturas rupestres pré-históricas presentes em cavernas para registrar a realidade vivida naquele período.

O desenho da criança não é diferente, é uma forma de representação, comunicação, de expressão, imaginação e é uma forma de representação gráfica da criança, que vai desde os rabiscos não intencionais até os desenhos com representação simbólica e que se desenvolve de acordo com o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Nicolau (2008, p. 11) afirma que: “Os primeiros traçados de linha sobre o papel constituem um passo muito importante do desenvolvimento infantil, pois representam o início da expressão que conduzirá a criança ao desenho, à pintura e também à escrita”.

Normalmente dispomos de material como papel, lápis de cor, giz, tintas e outros materiais que produzem marcas, e de superfícies que podem ser marcadas como papel para as crianças, na maioria das vezes apenas para agradá-los, para diverti-los e até entretê-los. Essa afirmação de Nicolau (2008), nos leva a entender que a ação mesmo não intencional, já é o início da preparação motora que levará a criança a escrita.

A criança começa a rabiscar com movimentos globais (o lápis fica no centro da mão fechada) fazendo rabiscos amplos. Nessa fase, segundo Vygotsky (1994) ela

nomeia seu desenho somente após concluí-lo, conforme vai amadurecendo e ganhando coordenação motora fina os movimentos tendem a ficar menores e mais coordenados, então começa a ter mais intenção nas suas atividades, ter mais controle e passa a nomear suas criações antecipadamente.

Para Vygotsky (1994), inicialmente a criança desenha de memória, e ela desenha, não o que vê, mas o que conhece. Com essa afirmação o autor quer dizer que as produções de desenhos da criança não são fiéis à realidade, possuem muitas vezes certo grau de abstração e, ainda, podem omitir partes do objeto. Se pedirmos para uma criança desenhar um objeto que esteja ao seu lado, ela vai desenhar sem olhar para o original. As abstrações aparecem nos desenhos de raios-x, a exemplo da criança que desenha o bebê na barriga da mãe, ou seja, são coisas que a criança sabe que existem, mas de fato, não podem ser vistas.

Na relação da criança com seu desenho, Alexandroff (2010) amparado pelas ideias de Vygotsky, defende que o desenvolvimento do desenho requer duas condições: o domínio do ato motor, e a relação da fala que existe no ato de desenhar. Em relação ao domínio do ato motor, o autor destaca que:

[...] inicialmente, o desenho é o registro do gesto e logo passa a ser o da imagem. Assim, a criança percebe que pode representar graficamente um objeto. E essa característica é o um (sic) indício de que o desenho é precursor da escrita, pois a percepção do objeto, no desenho, corresponde à atribuição de sentido dada pela criança, constituindo-se realidade conceituada. (ALEXANDROFF, 2010, 28).

E a outra condição importante na evolução do desenho é a relação com a fala existente no ato de desenhar.

Num primeiro momento, o objeto representado só é reconhecido após a ação gráfica quando a criança fala o que desenhou identificado pela sua semelhança como (sic) objeto. Depois ela passa a antecipar o ato gráfico, verbalizando o que vai fazer, indicando que há um planejamento da ação (ALEXANDROFF, 2010, 28).

Por isso, Vygotsky (1994) afirma que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica. Para Hanauer (2011), as manifestações artísticas do desenho apresentadas nos primeiros anos de vida da criança, são formas de representação e a criança comunica e expressa seus pensamentos e sentimentos do mundo a sua volta. O desenho tem relação com aspectos cognitivos e emotivos, conforme os traços dão

forma ao pensamento, adquire conhecimento e evoluem em conformidade ao desenvolvimento da criança.

Alexandroff (2010), com base nas apresentações de Piaget (1985) afirma que existem dois sentidos para o termo representação. O primeiro a representação conceitual confundido com pensamento, toda inteligência que está relacionada ao sistema de conceitos, e o segundo, o sistema de representação simbólica que está relacionado às imagens mentais e às lembranças da realidade ausente.

Alexandroff (2010) traz em seus estudos as contribuições de Piaget (1969), para compreendermos o desenvolvimento da função simbólica. O autor organizou em cinco condutas representativas o desenvolvimento da função simbólica, apesar de enumerá-las em ordem crescente o autor afirma que aparecem quase ao mesmo tempo.

A primeira conduta, segundo Alexandroff (2010) é a imitação diferida, quando a criança imita uma pessoa que não está mais presente. É o início do aparecimento de um significante diferenciado.

A segunda é o jogo simbólico que ocorre quando a criança brinca de faz de conta. Ela usa objetos atribuindo-lhes gestos imitativos, em um sentido simbólico diferente do real a determinado objeto. Por exemplo, quando a criança faz de conta que a vassoura é um cavalo.

Em terceiro lugar, afirma o autor, está o desenho ou a imagem gráfica, que de início é uma ponte entre o jogo simbólico e a imagem mental. Até mais ou menos oito/nove anos de idade as crianças desenhavam mais o que sabem do que o veem. Um exemplo, para Vygotsky está na criança que desenha uma pessoa vestida, a carteira no bolso e ainda desenha o dinheiro dentro dela. Esses objetos não são visíveis nesse caso, mas ela sabe que existem.

Em quarto lugar estão as imagens mentais que são representações internalizadas. “Elas são diferentes tanto das percepções quanto das operações mentais, pois as imagens não lidam com conceitos, mas com os objetos como tais e, com toda a experiência perceptiva passada ao sujeito” (ALEXANDROFF, 2010, p. 24). E por fim, em quinto lugar, a verbalização de ações transmitidas por meio da linguagem. Daí surge a capacidade de verbalizar os acontecimentos.

Abordando o que há de comum entre as funções semióticas apresenta:

[...] a despeito da espantosa diversidade das suas manifestações, a função simbólica apresenta notável unidade. Quer se trate de imitações diferidas, de jogo simbólico, de desenho, de imagens mentais, e de lembranças-imagens ou de linguagem, consiste sempre em permitir a evocação representativa de objetos ou acontecimentos não percebidos atualmente (PIAGET, 1985 apud ALEXANDROFF, 2010, p. 25).

Podemos considerar que a representação é muito importante para o processo de elaboração do pensamento, da capacidade de evocar e articular ações interiorizadas. Esse processo de manifestação da função simbólica se torna muito importante para o surgimento do desenho e escrita como linguagens. Para tanto, “O desenho, como linguagem, é uma forma de comunicação construída ao longo dos anos. O homem primitivo deixou sua marca nas cavernas, representou imagens, criou símbolos e registrou a sua história” (HANAUER, 2011, p. 74). Derdyk também coloca que:

O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra (DERDYK, 1990, p. 10).

Assim, pode-se entender o desenho como uma linguagem universal histórica, que faz parte das diferentes sociedades e culturas e que se perpetua entre as gerações.

Desenhar é uma ação natural praticada pela criança e que aos poucos evolui. Essa atividade lúdica não é apenas brincadeira, jogo, passa tempo ou simplesmente uma atividade escolar. O desenho é um recurso pedagógico que contribui com o desenvolvimento da criança. Também é uma forma de comunicação, expressão dos seus sentimentos, vontades e angústias, principalmente para os pequeninos que ainda não conseguem se comunicar através da linguagem oral ou escrita.

A criança rabisca pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se aprimorar. O grafismo que daí surge é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico. Quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem. Quando a mão para, as linhas não acontecem. Aparecem, desaparecem. A permanência da linha no papel se investe de magia e esta estimula sensorialmente a vontade de prolongar este prazer (DERDYK, 1989, p.56).

Ao desenhar, a criança mistura o que é real e suas imaginações exteriorizando assim suas visões de mundo.

(...) a ação de desenhar na infância reúne vários elementos que podem ser *sintetizados nos aspectos motor, perceptivo e de representação* e é mais complexa do que pensam muitas pessoas. Mais ainda, mostra que a construção do conhecimento em arte pela criança constitui-se basicamente a partir da interação de três determinantes fundamentais (...) a criança é ser atuante em busca do saber artístico e estético; a ambiência natural e cultural é instância interferente no saber artístico e estético da criança; e a convivência do grupo social mais próximo (família, amigos, escola etc.) é mediadora dos saberes em arte e estética junto à criança (FERRAZ; FUSARI 1993, p. 69 – grifo das autoras)

Entende-se que o desenho deve ser uma atividade criadora, livre para que a criança possa de forma autônoma expressar suas ideias, pensamentos e se aperfeiçoar na arte de criar. Essa forma livre pode contribuir para o desenvolvimento da criança.

O desenho ajuda a criança a se expressar, mesmo que às vezes somente ela consiga compreender.

A criança se exprime naturalmente, tanto do ponto de vista verbal, como plástico ou corporal, e sempre motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias. Ao acompanhar a desenvolvimento expressivo da criança percebe-se que ele resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente. Por isso, quando ela desenha, pinta, dança e canta, o faz com vivacidade e muita emoção. (FERRAZ; FUSARI, 1993 p. 55).

Segundo Ferraz e Fusari (1993), considerar essa forma de expressão da criança, significa entendê-la como um processo de articulação interno e de inter-relação com os outros e a ambiência.

A expressividade da criança nem sempre ocorre como uma forma intencional de comunicação, pois ao desenvolver suas habilidades sensoriais e motoras, ela percebe que o lápis ou outros objetos com essa finalidade podem deixar marcas. Mas, com o passar do tempo, ela produz marcas intencionalmente com a necessidade de ser compreendida. “A expressão infantil é, pois, a mobilização para o exterior de manifestações interiorizadas e que formam um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos” (FERRAZ; FUSARI 1993, p. 55).

Através do desenho, a criança expressa suas experiências subjetivas e sociais, que são desenvolvidas desde muito pequena, no seu contato com as coisas e com as pessoas, isso lhe permite aprimorar seus conhecimentos e suas descobertas.

As aulas de arte são um espaço muito importante para que as crianças exercitem e desenvolvam sua percepção, imaginação e fantasias. Ao realizar e praticar suas produções artísticas a criança desenvolve diferentes sensações. Com

as atividades do dia-a-dia elas “aprendem a nomear esses objetos ou fenômenos, sua utilidade, seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, texturas etc.) ou qualidades estéticas, bem como a conhecer suas principais funções” (FERRAZ, FUSARI, 1993, p. 57). Mas nem sempre a criança consegue ter essa percepção por voltar mais sua atenção para as coisas mais brilhantes ou mais coloridas, por exemplo, por isso é importante a ajuda do professor ou dos pais para que isso ocorra.

Por isso, nas atividades de expressão plástica, musical, corporal e cênica são tão importantes as experiências perceptivas de visualidade, sonoridade e tato. Essas experiências abordadas isoladamente ou em conjunto vão auxiliar a criança a perceber as diferenciações e facilitar a melhoria da compreensão da realidade e sua representação. (FERRAZ; FUSARI, 1993 p. 58).

Na medida em que desenvolvemos atividades com a criança no intuito de desenvolver nela a percepção, ajudamo-la a ver e ouvir, ver a diferença e a relação entre as coisas.

Na infância a criança aprimora suas habilidades motoras, a noção de espaço e a coordenação dos gestos. A ação de desenhar possibilita o contato da criança com diferentes traços e formas geométricas, que ajudam a desenvolver a habilidade de detalhamento.

A escola de Educação Infantil deve ser um espaço que proporciona o desenvolvimento social da criança, sem se desvincular das atividades lúdicas que são muito importantes para o processo de amadurecimento.

Para compreender o processo de desenvolvimento infantil, Vygotsky (1994) em vários de seus estudos elaborou o conceito ZDP, apresentado no capítulo anterior, que consiste naquilo que a criança pode aprender através da orientação de adultos, ou da ajuda de pessoas mais capazes. Logo a ZDP está entre as habilidades já completadas e as que poderão ser realizadas sem a ajuda de parceiros. Esse processo de aprendizagem resulta no desenvolvimento da criança.

3.2 O desenvolvimento da criança mediado pelo desenho e a fala

A fala é muito importante na mediação de sistemas semióticos de comunicação no processo de aprendizagem da criança com o outro. “Existem vários tipos de fala durante o desenvolvimento da criança, como a fala egocêntrica e a fala social e, ainda,

a fase onde a criança começa a internalizar a fala, o que mostra o desenvolvimento cognitivo da criança” (GONÇALVES, 2014, p. 19).

A fala é de fundamental importância na constituição do ser humano e, segundo Silva (2002) sua principal função é a de comunicação e de contato social, bem como, um recurso mediador na relação dos sujeitos e consigo mesmo.

A autora em questão salienta que o impacto da fala sobre o desenho pode ser observado no deslocamento ao longo da produção gráfica. De início a criança só nomeia seu desenho após completá-lo e essa nomeação ainda pode ser alterada diversas vezes, um mesmo desenho pode ser uma flor agora, e depois, pode ser um bicho. Aos poucos a nomeação dos desenhos vai acompanhando a ação, e no final a criança já declara antecipadamente o que vai desenhar.

O ato de desenhar vem acompanhado por diferentes manifestações da criança. Observamos isso, segundo Derdyk (1989), nas reações da criança: ao ficar contente com o resultado do seu desenho, desenhar murmurando ou soltando gritos, cantando, contando, há as que voltam sua atenção para dentro do papel, e ainda as que são impacientes.

A mesma autora observa que, normalmente, ao terminar o desenho a criança analisa o que fez e o resultado é importante para ela decidir o rumo do seu desenho, ela pode rasgar ou não, guardar ou jogar fora, rasgar por não ter ficado satisfeita ou simplesmente por prazer. Ela quer decidir o que fazer com seu trabalho.

Ao completá-lo, “o desenho vai receber de seu autor uma interpretação, aliada a um comentário verbal, como se este fosse o prolongamento de sua ação” (DERDYK, 1989, p. 95). A criança se expressa ao ver de forma concreta o que pensava.

Ao fazer ou mesmo ver o seu próprio desenho a criança o interpreta de diferentes formas, podendo se transformar em outra “estória”. Inicialmente, determinada forma pode representar uma casa, em seguida pode ser um foguete e ainda adiante uma montanha. “Muitas vezes, a interpretação verbal efetuada pela criança é mais rica e criativa que o próprio desenho, sendo este o suporte da fala, da narração verbal” (DERDYK, 1989, p. 95). A criança manifesta inicialmente sua intenção e pensamento, que pode ou não ser correspondido. É o que a autora chama de confronto da imagem interna com a externa.

Através da aquisição da fala Derdyk (1989) observa que a criança passa a ter uma nova relação com o universo, objetos, situações e seres. Por exemplo, para as crianças bem pequenas, de até seis meses, um objeto só pode existir se estiver na

sua frente, ao desaparecer ele deixa de existir. Mas com a aquisição da fala esse objeto pode ter a garantia de permanência.

Para a citada autora a palavra é poderosa. Pode evocar imagens, trazer fatos esquecidos, projetar ideias e também se tornar um instrumento de visão.

A aquisição verbal redimensiona a relação que a criança mantém com o desenho e com o ato de desenhar. Desenhar desencadeia ações. A ação gráfica no papel sugere figuras. A palavra representa o objeto, a pessoa o fato. Desenhar e falar são duas linguagens que interagem, são duas naturezas representativas que se confrontam, exigindo novas operações de correspondência. (DERDYK, 1989, p. 97).

Vygotsky (1994) destaca que é natural e necessário a criança falar enquanto age, e mais, que a fala acompanha a atividade prática e que ela tem um papel muito importante na sua realização. O autor aponta dois pontos importantes observados em seus experimentos:

- (1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte *de uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão.
- (2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo (VYGOTSKY, 1994, p. 34 – grifo do autor).

A fala às vezes se torna tão importante, segundo o autor, que se não for permitido a criança usá-la, ela não consegue chegar a solução da atividade.

Para Silva (2002) a fala comunicativa permeia o desenho e pode orientá-lo. A ação é orientada pela fala e também o desenho organiza a fala “quando determinado grafismo surge um rio, por exemplo, a criança assim nomeia seu traçado, estimulada pela marca gráfica” (SILVA, 2002, p. 29).

Ao tratar da fala egocêntrica, Vygotsky (1994) observou que ela é mais intensa nas situações de dificuldades, que na interrupção da atividade que a criança estava realizando ela aumentava a fala para si. E o autor acrescenta que de início a fala consiste em descrever a dificuldade, logo ela passa a traçar possíveis soluções para o problema. Nesse sentido, na concepção vygotskyana a fala egocêntrica tem a função de organizar e de planejar a ação da criança.

A intensidade em que a fala egocêntrica aparece está relacionada com a idade da criança. As crianças bem pequenas exteriorizam mais a fala, e na medida em que vão crescendo passam apenas a sussurrar, diminuindo a intensidade da voz, por fim,

apenas fazem movimentos com os lábios, é quando acontece o processo de internalização, que se desdobra no pensamento verbal. (GONÇALVES, 2014).

A fala é tão importante no desenvolvimento infantil, como sistema de comunicação entre a criança e o outro, que ela passa a dominar também as outras formas de expressão, principalmente o desenho, e vice e versa. O processo de desenhar da criança pode desencadear falas reveladoras do pensamento infantil conseqüentemente, sinalizar os caminhos de sua aprendizagem. (GONÇALVES, 2014, p. 20).

Para Vygotsky (1994) o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo como base a linguagem verbal. E essa linguagem falada que permeia o desenho das crianças é muito importante para o desenvolvimento do desenho e da escrita. O desenho e a escrita da criança é o que veremos na próxima seção.

Considerando o objetivo desse capítulo de discutir a relação da criança com seu desenho mediada pela fala, entendemos que o desenho foi uma das primeiras manifestações pictóricas que sempre fez parte da humanidade. Na relação da criança com seu desenho, o rabisco inicial representa o início da expressão que irá conduzir a criança ao desenho e a escrita. A criança desenha de memória, ela desenha não o que vê, mas o que conhece. Tanto o ato motor quanto a fala são muito importantes para o desenvolvimento do desenho.

A fala é de fundamental importância na constituição do ser humano, sua principal função é a de comunicação e de contato social, além de ser um recurso mediador na relação dos sujeitos e consigo mesmo. A relação da fala com o desenho pode ser observada no deslocamento ao longo da produção gráfica. De início a criança só nomeia seu desenho após completá-lo e essa nomeação ainda pode ser alterada diversas vezes, aos poucos a nomeação dos desenhos vai acompanhando a ação, e no final a criança já declara antecipadamente o que vai desenhar. Nesse sentido a ação de desenhar é orientada pela fala, e o desenho organiza a fala.

4 O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO E A ESCRITA INFANTIL

A partir de diferentes olhares, enfoques e perspectivas o grafismo infantil tem sido objeto de estudo para muitos autores. Dentre eles podemos relacionar Derdyk (1989), Florence de Méredieu (2006), Jean Piaget (1976), Luquet (1969), Marthe Bernson (1966) e Lev Vygotsky (1994). Neste capítulo temos como objetivo analisar o desenvolvimento do desenho e da escrita da criança. Para tanto, teremos como base, as conceituações de Luquet (1969), Marthe Bernson (1966) e Piaget (1976). Para esses estudiosos existem fases, etapas ou períodos na apropriação do desenho como sistema de representação que são comuns a todos os sujeitos.

4.1 Os rabiscos como origem do desenho da criança

Ferraz e Fusari (1993), afirmam que os rabiscos que deixam marcas na superfície são uma consequência, uma extensão do gesto.

No início, a criança pode estar rabiscando pelo prazer de rabiscar mas, à medida que vai dominando o gesto e percebendo visualmente que entre os gestos e as marcas que faz existe uma ligação, seus atos passam a ser mais intencionais. Faz linhas contínuas ou interrompidas, curvas que se entrecruzam, rabiscos enovelados ou simplesmente pequenas marcas que se contrastam na superfície. A partir deste momento também sucede que ela encontra nos rabiscos algo a representar. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 64).

Segundo as autoras, os rabiscos dão origem ao desenho quando a criança percebe a relação dos gestos e das marcas produzidas, assim a representação gráfica da criança surge ao mesmo tempo em que os seus gestos.

Conquanto, “as duas linhas teóricas convergem para um mesmo ponto: desenho e escrita são formas de representação, são expressões da função semiótica e têm em comum a mesma origem gráfica” (ALEXANDROFF, 2010, p. 38). A evolução do desenho acompanha o desenvolvimento da criança passando por fases que caracterizam a forma da criança se situar no mundo.

Segundo Alexandroff (2010), há um ponto em comum entre o desenho e a escrita que se desdobram em cinco momentos distintos. No primeiro momento, o ponto em comum entre desenho e escrita, começa quando o desenho é involuntário (realismo fortuito) e a escrita tem início com o desenho.

O segundo momento acontece quando a criança consegue diferenciar o desenho e a escrita. É quando a criança passa para a fase do desenho voluntário, mas ainda no realismo fortuito e da escrita pré-silábica.

Em um terceiro momento “a criança passa a construir diferentes formas de diferenciação entre os elementos, tanto no desenho como na escrita, entrando na fase da incapacidade sintética do desenho” (ALEXANDROFF, 2010, p. 38). Permanece ainda na escrita pré-silábica, começando a fazer diferença quanto ao número e a posição de letras.

Já no quarto momento, acontece um salto qualitativo, se aprimorando nas diferenciações entre os elementos, e coordenando-os entre si. É o realismo intelectual no desenho, passando a coordenar as representações de forma e espaço e na escrita a criança passa a fonetizar.

O quinto momento se dá com a preocupação de aprimoramento dos dois sistemas. “O desenho entra no realismo visual e na escrita, a criança busca a aprendizagem da ortografia, pois percebe que escrever como se fala não é suficiente em nosso sistema de escrita” (ALEXANDROFF, 2010, p. 39). Sobre essas etapas, pode-se afirmar que negligenciar o desenho na educação infantil em virtude dos conteúdos a serem desenvolvidos é errôneo. Pois, analisando as etapas relacionadas acima podemos constatar que ao desenhar a criança desenvolve e aprende a representar graficamente suas experiências, e é um caminho curto para a criança chegar à escrita.

Santos (2016) enfatiza que a descoberta de saber/poder fazer marcas em determinada superfície traz para a criança nos seus dois primeiros anos, uma experiência sensório-motora, possibilitando o desenvolvimento da memória associativa.

A alternância entre percepção, apreensão e transposição (representação por meio de instrumentos próprios) favorece a maturação dos sentidos de associação — primeiro por referência imagética visível — e, a partir do final de seus dois anos, a criança já é capaz de “guardar” as imagens dos objetos e, como exercício, passa a ser capaz de transpor a ideia (apreendida) para o suporte. (SANTOS, 2016, p. 52-53).

Já no início dos quatro anos de idade nos desenhos das crianças surgem “novas soluções originais para as empreitadas das crianças que, [...] já tem noção mental e gráfica das principais figuras geométricas, de ponto de partida, de relação

entre dimensões e de associações complexas como sequências e junções” (SANTOS, 2016, p. 53).

Santos (2016) afirma que deixando os rabiscos e passando para as primeiras tentativas das formas elípticas, ou ainda, da figura-girino, a criança está apta a juntar partes e formar uma totalidade. Definindo assim a figura que tem cabeça, corpo e membros.

Mèredieu (2006) com base em Stern (s/d) faz referência à várias linhas na evolução da figura do boneco que partem sempre de círculos ou do boneco girino inicial para chegar à forma mais evoluída da figura humana. A autora descreve três linhas: “o boneco batata [...], nascido do girino de quatro membros; o boneco estrada [...], derivado do girino de dois membros; o boneco flor [...], que prolonga o girino de um só apêndice” (MÈREDIEU, 2006, p. 33). Daí as figuras do boneco se enriquecem e se tornam ainda o boneco-sino e o boneco-casa.

Segundo Santos (2016) a progressão e superação de fases no desenho da criança é objeto para compreender seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Sobre isso, muitos estudos permitem observar a progressão da inserção de elementos gráficos nos desenhos feitos pelas crianças como: “linhas mais definidas, contornos mais delineados e combinações geométricas inusitadas corroboram para o fato de que à medida em que os aspectos figurativos vão se tornando mais precisos” (SANTOS, 2016, p. 53), fazendo surgir as primeiras menções para a escrita.

Desse modo, passamos entender a escrita como aquisição consequente aos desdobramentos dos exercícios gráficos, a alternância e inserção das formas geométricas podem ser analisadas como combinações do que outrora eram rabiscos e agora, elaborados, expressam e simbolizam algo bem mais complexo: a escrita. (SANTOS, 2016, p. 53).

A partir dos quatro anos, “a consciência da representação passa a ter mais sentido para a criança: as intenções gráficas (rabiscos e desenhos mais simples, por exemplo) já podem ser percebidos — por elas mesmas” (SANTOS, 2016, p. 55), que pode significar nada ou algo sem sentido.

Citando Luria (2006), Santos (2016) apresenta que a escrita por imagens só está plenamente desenvolvida por volta dos cinco a seis anos de idade, e se não estiver clara e completamente desenvolvida é porque já deu espaço à escrita alfabética simbólica, que é aprendida na escola e às vezes antes mesmo de ir à escola.

O autor destaca que “a capacidade de juntar formas simples (formas geométricas básicas, por exemplo) e a decisão por representar todos os lados de uma vez (planificação), por exemplo, vão permitir à criança desenhar as primeiras letras” (SANTOS, 2016, p. 56). A criança desenha as letras ao invés de escrevê-las por que de início desenhar é uma brincadeira, e depois, o ato completo pode ser um meio para o registro. Quando a criança passa a desenhar as letras é que a brincadeira fica mais séria.

Situações como espelhamento, inversão e dificuldade entre alternar/diferenciar maiúsculas de minúsculas, por exemplo, surgem com o exercício e a repetição. Essa repetição leva, na maioria das vezes, a criança a memorizar e repetir o nome desenhado, e não escrito (SANTOS, 2016, p. 56).

Para a criança a letra será ícone por um tempo “signo que tem relação direta com a semelhança do objeto referenciado” (SANTOS, 2016, p. 56). Essa situação só será modificada quando a criança entender que a letra tem sentidos gráficos e sonoros diferentes de um desenho.

Para Santos (2016, p. 56) “Isso implica em estabelecer as relações entre a alternância/transposição da linguagem gráfico-pictórica para a linguagem simbólica, coincidindo com a transição para a plena fase de assimilação da escrita”. Isso acontece por volta dos seis anos e conseqüentemente diminui a atividade do desenho.

O autor finaliza com a compreensão de que nessa fase as imagens, inclusive mentais, podem ser representadas como signo (seu desenho) e também como símbolo (sua escrita). Quando a criança alcança essa fase, ela já exerceu habilidades importantes para seu desenvolvimento.

4.2 As fases do desenho da criança e sua relação com a escrita

Com base nos estudos de Luquet (1969) e Marthe Bernson (1966) no livro de Mèredieu (2006) “O desenho Infantil”, e Piaget (1976) apud Bombonato e Farago (2016), apresentamos as fases do desenvolvimento do grafismo infantil para melhor compreensão da relação entre o desenho e a escrita da criança.

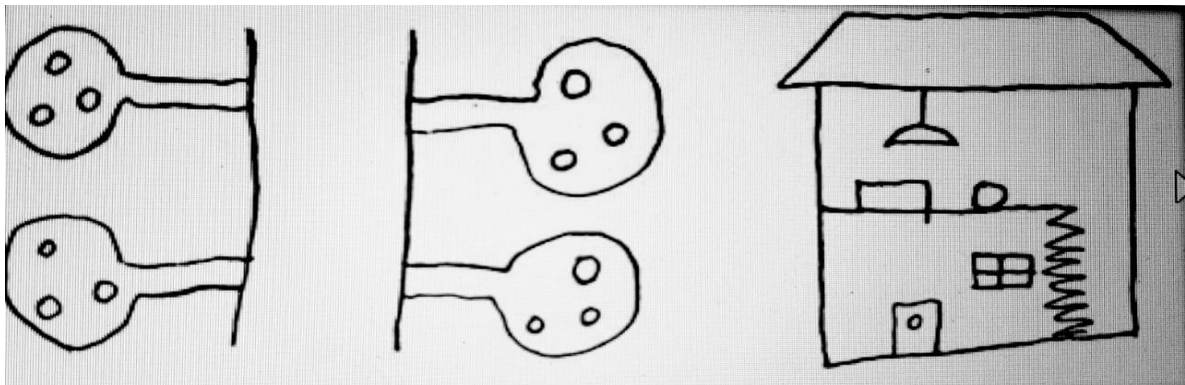
Para Luquet (1969), o realismo é algo natural da representação gráfica, “pela escolha de motivos e também pelo seus fins” (IAVELBERG, 2013, p.37). O autor

define a evolução do grafismo infantil em quatro etapas: o realismo fortuito, o realismo fracassado, realismo intelectual e realismo visual.

[Luquet] considera o desenho um jogo ao qual a criança se entrega, jogo tranquilo com função lúdica, que pode exercer sozinha, manter ou abandonar. Para ele, assim como para Piaget, o desenho tem 'finalidade sem fim', é autotélico, não tem funcionalidade prática (IAVELBERG, 2013, p. 37).

O estágio denominado de *Realismo Fortuito* começa por volta dos dois anos de idade pondo fim ao período dos rabiscos. É a fase inicial da produção gráfica e o prazer é o ponto principal que faz a criança desenhar. “A criança que começou por traçar signos sem desejo de representação descobre por acaso uma analogia formal entre um objeto e seu traçado. Então, retrospectivamente, ela dá um nome ao seu desenho” (MÈREDIEU, 2006, p. 20).

Figura 1 - Realismo fortuito



Fonte: (MÈREDIEU, 2006)

Por volta de 2 anos de idade a criança está saindo do período dos rabiscos e começa a traçar signos com representação espontânea sem associá-la a realidade. Do fazer involuntário ela começa a premeditar. “Para Luquet, esse fazer consolida-se como desenho propriamente dito, regido por: intenção, execução e interpretação segundo a intenção” (IAVELBERG, 2013, p. 38).

A segunda fase, nomeada de *Realismo Fracassado*, que começa geralmente entre três e quatro anos de idade. “Tendo descoberto a identidade forma-objeto, a criança procura reproduzir esta forma. Sobrevém então uma fase de aprendizagem pontuada de fracassos e de sucessos parciais” (MÈREDIEU, 2006, p. 21).

Nessa fase “Luquet aponta duas ordens de obstáculos: *física*, deficiência na execução, e *psíquica*, caráter descontínuo da atenção ou incapacidade sintética,

quando a criança percebe o geral dos detalhes, mas não consegue executar” (IAVELBERG, 2013, p. 38 – grifos da autora).

Figura 2 - Realismo fracassado

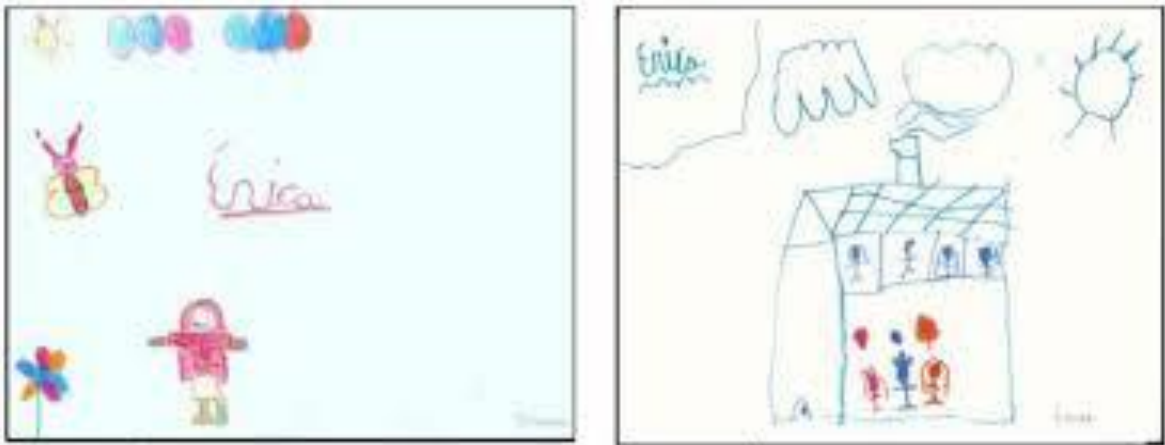


Fonte: (MÈREDIEU, 2006)

A partir dos quatro anos de idade a criança inicia a fase do *Realismo Intelectual* e que se estende até dez ou doze anos de idade. É próprio desse período, o fato da criança desenhar preferencialmente aquilo que sabe em detrimento do que vê do objeto. Ela se utiliza de dois processos: o plano deitado e a transparência ou representação simultânea do objeto e seu conteúdo.

O plano deitado representado através do desenho da criança pode ser analisado como objetos que estão deitados a certo ponto, ou seja, uma árvore na beira da estrada, por exemplo. Na transparência a criança pode desenhar o bebê na barriga da mãe e também desenhar a casa por dentro e por fora. Esta fase acontece entre os dez, doze anos, “de acordo com Luquet, a criança supera a incapacidade sintética e o desenho passa a ser realista. O desenho agora traz todos os elementos dos objetos reais, todos os detalhes, mesmo os que não são vistos” (IAVELBERG, 2013, p. 38-39).

Figura 3 – Realismo Intelectual



Fonte:(ALEXANDROFF, 2010, p. 32).

O último estágio do desenho infantil, denominado de *Realismo Visual* acontece por volta dos doze anos de idade, ou ainda desde os oitos ou nove anos, e está “marcado pela descoberta da perspectiva e a submissão às suas leis; a criança perde o interesse pelo grafismo empobrecendo-o e junta-se as produções adultas” (MÈREDIEU, 2006, p. 22).

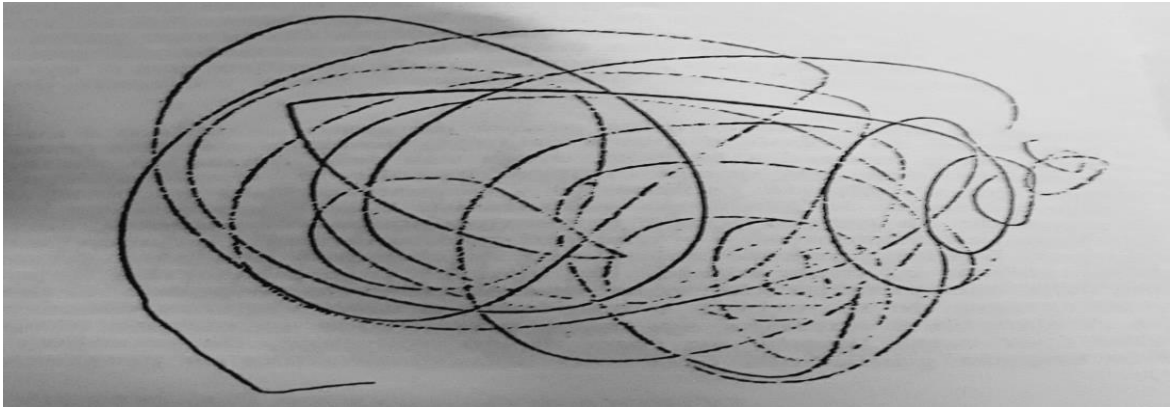
Para Luquet a síntese do desenho se torna mais estável no realismo visual “Quando a submissão à perspectiva entra no desenho da criança, atinge proximidade visual com a arte do adulto – circunscrita a uma determinada cultura visual. A partir daí só a habilidade técnica estabelece as diferenças individuais” (IAVELBERG, 2013, p. 39).

Vale ressaltar que Mèredieu (2006) aponta que Luquet (1969) foi o primeiro a distinguir as fases do grafismo infantil e que os estudos dessas etapas foram retomadas depois pela maioria dos especialistas.

Marthe Bernson (1966), no livro de Mèredieu (2006) “O desenho infantil”, apresenta o desenvolvimento infantil em três estágios do rabisco, que são: o estágio vegetativo motor, estágio representativo e o estágio comunicativo.

O primeiro estágio denominado de *Vegetativo Motor* ocorre por volta dos dezoito meses de idade, fase em que a criança faz traçados pouco arredondados e alongados e o lápis ainda não sai da folha. “Estas muitas informações que partem do centro são nada mais do que uma simples excitação motora, ou seja, ela rabisca por prazer” (BOMBONATO, FARAGO, 2016, p. 177).

Figura 4 – Estágio vegetativo motor



Fonte: (MÈREDIEU, 2006, p. 26)

Posteriormente, por volta dos dois e três anos de idade, a criança entra no *Estágio Representativo*, no qual, apresenta formas isoladas, já levanta o lápis passando do traço contínuo para o traço descontínuo de forma desacelerada na tentativa de representar objetos fazer e comentários verbais do desenho.

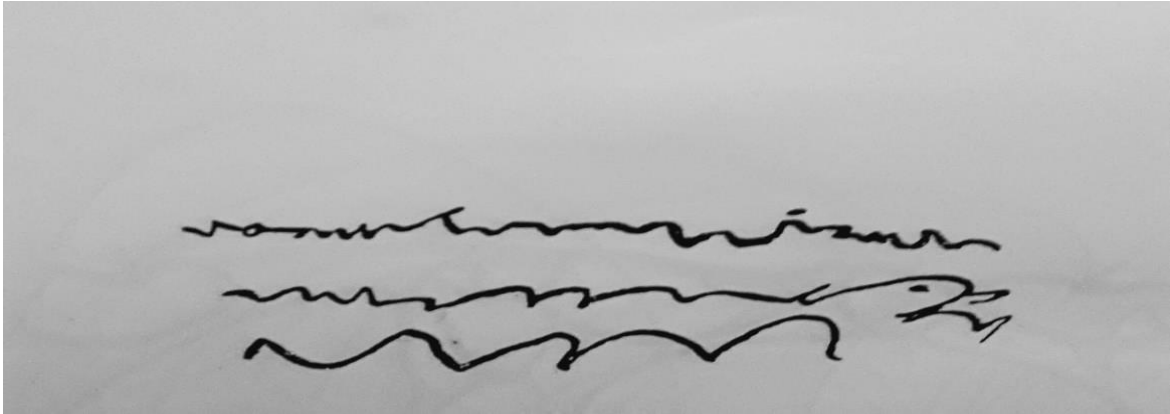
Figura 5 – Estágio representativo



Fonte: (MÈREDIEU, 2006, p. 27)

E, por último, entre três e quatro anos de idade a criança ingressa no *Estágio Comunicativo*, é quando acontece a imitação da escrita do adulto “e se produz por uma vontade de ‘escrever’ e de comunicar-se com outrem. A criança elabora uma escrita fictícia, traçada em forma de dentes de serra, que procura reproduzir as letras dos adultos” (MÈREDIEU, 2006, p. 27).

Figura 6 – Estágio comunicativo

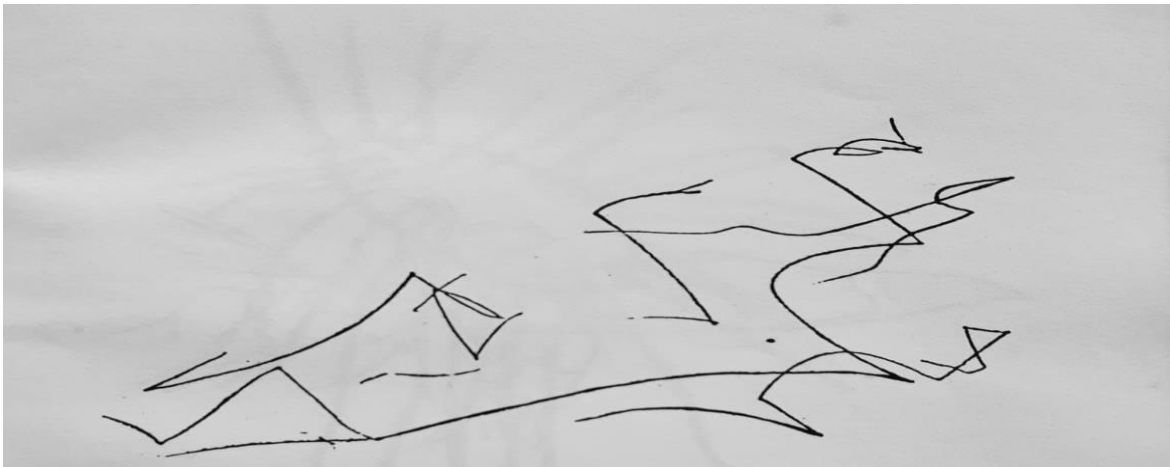


Fonte: (MÈREDIEU, 2006, p. 28)

A evolução do rabisco da criança acontece de forma progressiva sobre a sua própria atividade gestual. “A produção de ‘pequenos traços retomados e superpostos’, ‘sombreamento no lugar’ marca a aquisição do controle simples” (MÈREDIEU, 2006, p. 29).

Ao realizar essa tarefa a criança percebe que pode produzir novas formas, novas linhas ao tirar o lápis do papel. Como demonstrado na figura 7.

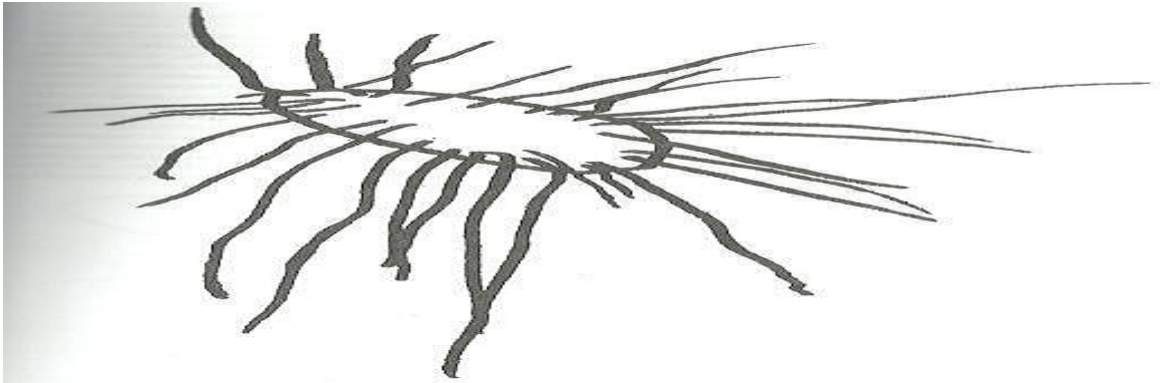
Figura 7 – Aparecimento dos ângulos



Fonte: (MÈREDIEU, 2006, p. 29)

Bombonato e Farago (2016) afirmam que quando a criança percebe que é capaz de traçar, levantar e abaixar o lápis ela se sente contente, logo começa a elaborar traços mais ricos, com detalhes mais complexos, como se vê no próximo desenho, chamado por Mèredieu (2006) de boneco girino. Neste desenho ocorre também o aparecimento da irradiação.

Figura 8 – Aparecimento da irradiação



Fonte: (MÈREDIEU, 2006, p.29)

Para Mèredieu (2006) até o momento as atividades de aperfeiçoamento da criança eram motoras. Surge então a aptidão para emoldurar as figuras e enquadrar os desenhos, de início nos contornos da folha e logo irá se libertar aos poucos neste novo processo, daí nascem o controle duplo, os mecanismos espaciais representativos e perceptivos. A criança percebe que seu olhar é quem comanda seu traçado e não mais o processo mecânico.

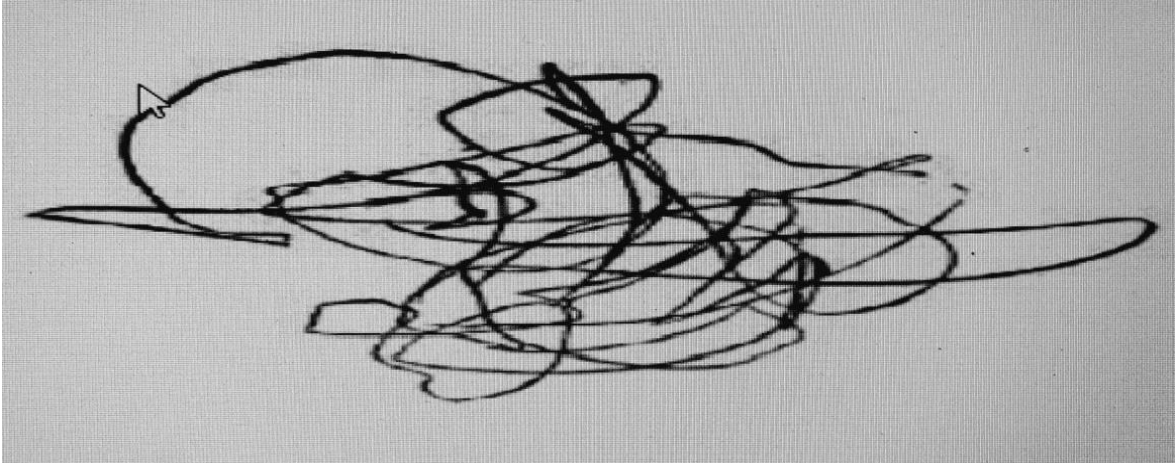
Bombonato e Farago (2016) trazem as contribuições de Piaget (1976) em relação às fases do desenho infantil para indicar que a criança passa por cinco fases, que correspondem ao desenvolvimento do desenho, são elas: garatuja, pré-esquemático, esquemático, realismo e pseudo-realismo.

A *Garatuja* representa o primeiro estágio e está dividido em duas fases: Garatuja Desordenada e Garatuja Ordenada. Segundo Piaget (1976) corresponde ao estágio sensório-motor (0 a 2 anos) e ao estágio pré-operatório (2 a 7 anos) respectivamente.

Nesta fase, Piaget (1976), é bem semelhante à teoria de Luquet (1969), pois os dois autores nos apresentam que a criança em seu primeiro período de vida, desenha por extremo prazer e para o primeiro autor a figura humana ainda não tem valor, ou seja, ela é inexistente, as cores também ficam em um papel secundário não tendo interesse pelo mesmo, apenas pelo contraste. (BOMBONATO, FARAGO, 2016, p. 190).

As *Garatuja Desordenadas* são rabiscos desordenados normalmente em linhas traçadas para todos os lados, passando várias vezes pelo mesmo local sem se preocupar com a forma, com o desenho em si, sem observar as cores ou os limites da superfície que está desenhando, mas proporciona prazer a criança.

Figura 9 – Garatuja Desordenada

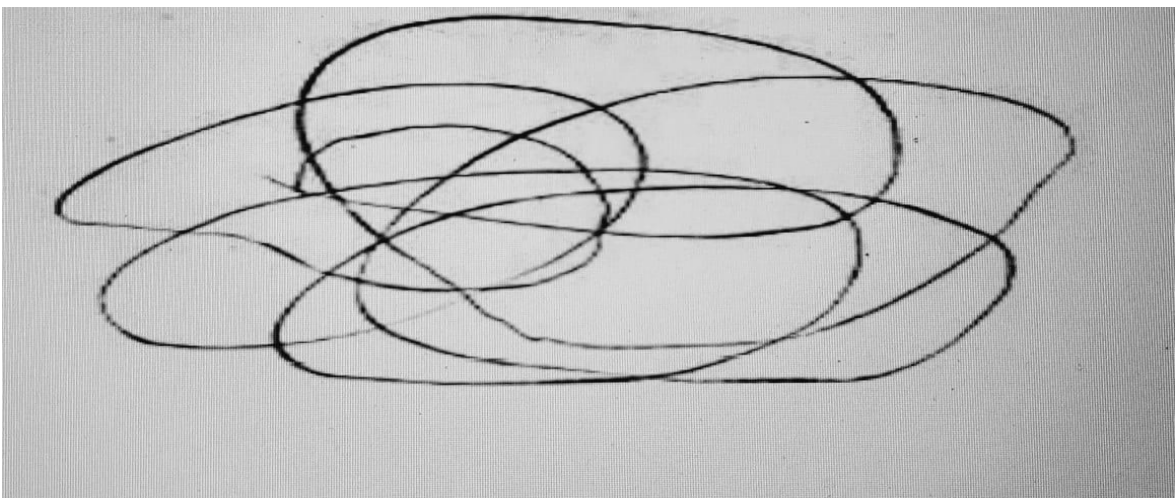


Fonte: (BOMBONATO; FARAGO, 2016, p. 190)

As *Garatuja*s Ordenadas, por sua vez, são rabiscos longitudinais com formas circulares. A criança começa a perceber que os rabiscos tem relação com seu movimento, já troca intencionalmente de cores, mas não faz relação concreta com algum objeto ou a figura humana. “Seu limite não ultrapassa as margens da folha mesmo tentando utilizar todo espaço possível, neste estágio ela não se preocupa com a posição, tamanhos ou ordens em que cada desenho está localizado e sim pelas formas” (BOMBONATO; FARAGO, 2016, p.190).

Seus traçados podem representar qualquer objeto, ora pode estar desenhando uma árvore e antes de terminar pode se transformar em um cachorro.

Figura 10 – Garatuja Ordenada



Fonte: (BOMBONATO; FARAGO, 2016, p. 191)

Nos estudos de Piaget (1976) o estágio *Pré-esquemático* corresponde à fase pré-operatória, essa fase vai normalmente até os sete anos de idade, quando a criança começa a associar desenho, realidade e pensamento, expressa certo exagero e omissões em suas representações, utiliza as cores que gosta não as que representam os objetos. Os elementos não se relacionam entre si, ficam dispersos.

Neste mesmo estágio surge o homem girino, que apresenta vários tentáculos em seu corpo, estágio este que é defendido também por Berson (1966), que em seu Estágio Comunicativo além de quererem imitar a escrita de um adulto, a criança também é levada a desenhar pelo prazer de ter a capacidade de levantar e abaixar o lápis, conseguindo desta forma traços mais ricos e o surgimento do boneco girino ou o aparecimento da irradiação (BOMBONATO; FARAGO, 2016, p. 191).

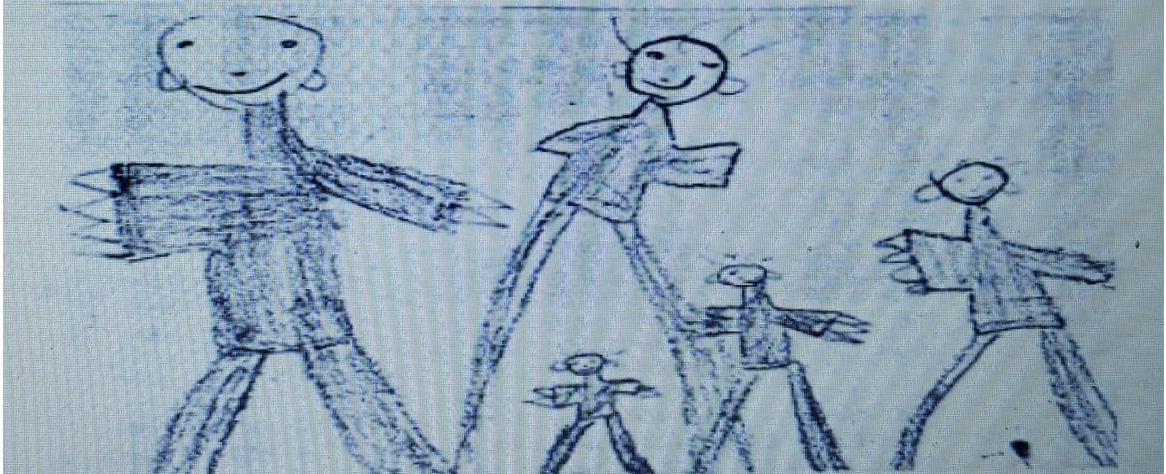
Figura 11 – Fase Pré-esquemática



Fonte: (BOMBONATO; FARAGO, 2016, p. 191)

No estágio denominado *Esquemático* (operação concreta de 7 a 10 anos), a criança já faz relação com a realidade, tem conceito definido de formas podendo haver exageros, negligência e omissão, também surgem duas grandes conquistas: o uso da linha de base e a descoberta da relação com o objeto, “facilitando sua escrita e também seus traçados e descobrem a relação cor-objeto, característica que era desconhecida na fase anterior, pois partiam de suas emoções e não da realidade” (BOMBONATO; FARAGO, 2016, p. 192).

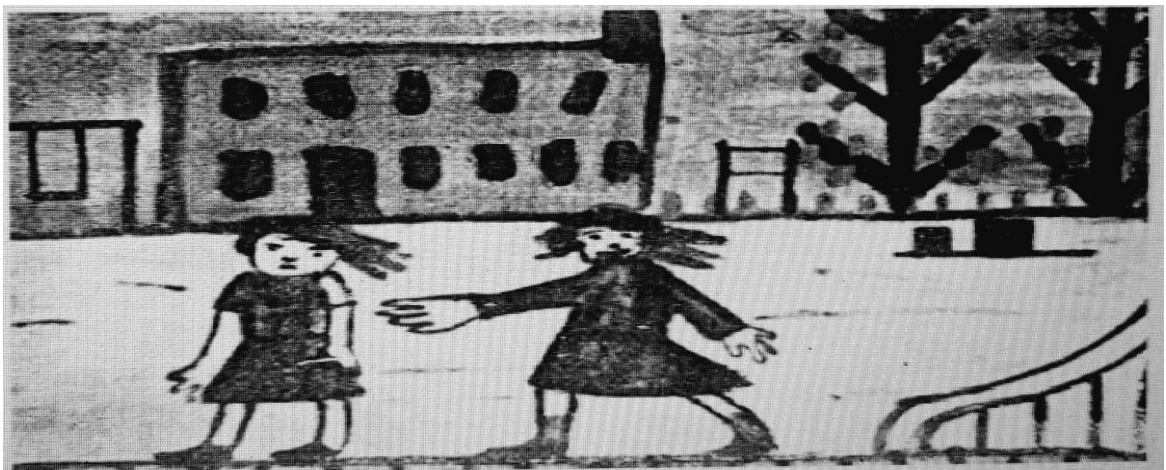
Figura 12 – Fase Esquemática



Fonte: (BOMBONATO; FARAGO, 2016, p. 192)

Na fase denominada de *Realismo* normalmente surge, segundo Piaget (1976), no final das operações concretas, despertando também o entendimento da sexualidade, ao separar as características de menino e de menina, usam roupas diferentes para cada sexo. Começa uma autocrítica pronunciada.

Figura 13 – Fase do Realismo



Fonte: (BOMBONATO; FARAGO, 2016, p. 192).

E por último, na fase nomeada de *Pseudo Naturalismo* de (dez anos em diante), o desenho faz parte das operações abstratas, segundo Piaget (1976), nessa fase muitos param de desenhar é o fim da arte como algo espontâneo e começam a expressar sua personalidade, inquietações e angústias, próprio da adolescência, coloca no desenho a realidade fazendo o uso consciente das cores, podendo haver exageros nas características sexuais da figura humana.

Figura 14 – Pseudo naturalismo



Fonte: (BOMBONATO; FARAGO, 2016, p. 193)

Diante dos estágios apresentados pelos autores, percebemos que cada criança se desenvolve em ritmo diferente. As etapas do desenvolvimento são comuns a todos os indivíduos, no entanto, uns vão se desenvolver de forma mais rápida e outros em um ritmo mais lento. Durante essas fases a criança desenvolve a imaginação, raciocínio, coordenação motora, percepção e a sensibilidade através de suas representações intencionais e não intencionais. As habilidades e cognições podem auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem educacional da criança, visto que cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP) na criança.

Contudo, observamos que o desenho da criança evolui por fases que acompanham o desenvolvimento do ato motor e da percepção de representação simbólica na criança. Assim, o desenho tem um papel fundamental para a aquisição da escrita, pois sua função principal é a de representação. O desenho e a escrita são, portanto, duas linguagens que interagem e se complementam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como tema o desenho, a fala e a escrita da criança: formas de desenvolvimento social. O principal objetivo estava em compreender a contribuição do desenho, da fala e da escrita para o desenvolvimento social da criança. Os objetivos específicos em: apresentar a formação social da criança a partir de Vygotsky; discutir a relação da criança com seu desenho mediada pela fala e analisar o desenvolvimento do desenho e a escrita da criança.

Partindo do pressuposto de que o desenho é uma atividade natural da criança, o interesse pelo tema surgiu da necessidade de compreender como o desenho pode, tanto ser utilizado como ferramenta para o desenvolvimento da escrita, quanto estar associado a fala da criança. Assim, tivemos como problema desta pesquisa entender, como o desenho, a fala e a escrita contribuem para o desenvolvimento social da criança?

Para o desenvolvimento da pesquisa faz-se uma revisão bibliográfica a partir livros, teses, dissertações, monografias, artigos, materiais impressos e em sites especializados. É importante enfatizar que a pesquisa bibliográfica é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, colaborando com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos.

No decorrer do processo de escrita do primeiro capítulo deste trabalho constatou-se que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano são determinadas, principalmente, pelo meio, pela cultura e pelo contato com outro. A linguagem é uma das principais funções psicológicas superiores que consiste na linguagem oral que pode orientar o desenho da criança, e o desenho é considerado precursor da linguagem escrita. Por intermédio do desenho a criança se expressa naturalmente, podendo expressar seus sentimentos, ideias, pensamentos, emoções, medos e angústias.

No segundo capítulo compreendeu-se que fala é de fundamental importância na constituição do ser humano, sua principal função é a de comunicação e de contato social, além de ser um recurso mediador na relação dos sujeitos e consigo mesmo. A relação da fala com o desenho pode ser observada no deslocamento ao longo da produção gráfica. De início a criança só nomeia seu desenho após completá-lo e essa nomeação ainda pode ser alterada diversas vezes, aos poucos a nomeação dos desenhos vai acompanhando a ação, e no final a criança já declara antecipadamente

o que vai desenhar. Nesse sentido a ação de desenhar é orientada pela fala e o desenho organiza a fala.

No terceiro capítulo percebemos que o desenho e a escrita mantem uma relação bem próxima, pois o processo de evolução do desenho culmina na aquisição da escrita. Pois o desenho contribui para a construção da compreensão da escrita como um sistema de representação.

Enfim, de forma geral, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança, leva ao desenvolvimento da linguagem onde a fala, linguagem oral, influencia na apropriação do desenho por ter a função de organizar, e a evolução do desenho resulta no entendimento de representação que leva a linguagem escrita da criança.

Recomenda-se este estudo para todos que tenham interesse em atuar na educação escolar de crianças, pois, é de fundamental importância compreender como a criança se desenvolve e aprende por meio do desenho e como constatamos no decorrer do trabalho, o desenho é uma ferramenta mediadora para o desenvolvimento da fala e da aquisição da escrita.

REFERÊNCIAS

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. **Construção Psicopedagógica**. São Paulo, Vol. 18, n. 17, p. 20-41, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200003&lng=pt&nrm=iso
Acesso em: 12 nov. 2021.

BOMBONATO, Giseli Aparecida; FARAGO, Alessandra Corrêa. **As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. Bebedouro – SP, 2016.

CAVATON, Maria Fernanda Farah. **A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos**. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia, 2010.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

FERRAZ, Maria Heloísa Correia de Toledo. **Metodologia do ensino de arte**. Maria Heloísa C. De T. Ferraz, Maria F. de Rezende e Fusari. – São Paulo: Cortez, 1993.

GONÇALVES, Fernanda de Sena. **O ato de desenhar: a linguagem peculiar da criança pequena**. Monografia (Graduação) – Universidade de Brasília - UNB Faculdade de Educação - 2014.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. 2º ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

KOSHINO, Ila Leão Ayres; MARTINS, João Batista. Questões do desenvolvimento infantil em Vigotski e seus desdobramentos para educação. In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação (Educere)**. Curitiba: 7 a 10 de nov. 2011. p. 3114-3127.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. 11. ed. - São Paulo : Cultrix, 2006. 116 p.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação artística da criança**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2008.

SANTOS, Moises Lucas dos. Do rabisco às primeiras letras: implicações semióticas no desenho infantil. **Revista Filosofia Capital-ISSN 1982-6613**, v. 11, p. 48-57, 2016.

SILVA, Andréia Kelly Araújo da. Pensamento, linguagem e aprendizagem: reflexões sobre a teoria vigotskiana e a formação docente. In: **Anais do XI Congresso Nacional de Educação (Educere)**. 2013. p. 11381-11393.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. **A constituição social do desenho da criança** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SOUTO MAIOR, Carmen Denize; WANDERLEY José de Lima. A teoria vygotskyana das funções psíquicas superiores e sua influência no contexto escolar inclusivo. In: **CINTEDI**. 2016.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente** – 5^o. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1994.