

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
Escola de Belas Artes – EBA/ UFMG  
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes  
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias  
Contemporâneas - CEEAV

Fábio Júnior Oliveira Rodrigues

**A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NO PROCESSO DE  
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Lagoa Santa

2020

Fábio Júnior Oliveira Rodrigues

**A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NO PROCESSO DE  
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador(a): Mirele Castanheira Brant

Lagoa Santa

2020

Rodrigues, Fábio Júnior Oliveira.

A importância do desenho no processo de Letramento na Educação Infantil / Fábio Júnior Oliveira Rodrigues. – 2019.  
f., enc 41

Orientador(a): Mirele Castanheira Brant  
Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.  
Referências: f. 38- 41

1. Artes visuais – Especialização. 2. Estudo e ensino – Especialização. I. Título. II. BRANT, Mirele. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes.

CDD: 707



Nome: **FÁBIO JÚNIOR OLIVEIRA RODRIGUES**

## **A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NO PROCESSO DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Pelas condições da Banca Examinadora a aluna foi considerada: **APROVADO**.

Professora Mirele Castanheira Brant – Orientadora - CEEAV/ EBA/ UFMG

Professora Juliana Cardoso Daher – Membro da Banca Examinadora

Profa. Patrícia de Paula Pereira  
Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Artes  
Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV  
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes  
Escola de Belas Artes/ EBA – UFMG

Belo Horizonte, 1º de março de 2020.

## **Resumo**

A pesquisa busca compreender e analisar a importância do desenho no processo de letramento na educação infantil e assim o papel do professor nesse processo, responsável por mediar atividades lúdicas, construtivas e significativas que estimulem as crianças. Para isso são citados nesse trabalho autores como D'Espíndola (2010), Soares (2004, 2009), GOULART (2002), Bemvenuti (1997), Pillar (1993, 2001), Barbosa (2002, 1999), Parsons (1992), Eisner (2002), Ferraz (1993), Holm (2007), Vigotski (2008), Luria (1988), Derdyk (1993), Ferreiro (2009), Cavaton (2010), Cunha (1999) e Piaget (1948). O trabalho permite através da reflexão sobre os desenhos infantis, abrir um caminho para uma compreensão mais ampla das crianças e seu desenvolvimento. É possível perceber que as atividades de letramento se tornam relevantes quando desenvolvidas como prática artística, sendo importante sistematizar o registro, planejamento e avaliação, considerando os processos na educação infantil a partir da perspectiva da criança.

Palavras-Chaves: letramento, desenho, educação infantil, professor mediador.

## **Abstract**

The research seeks to understand and analyze the importance of drawing in the literacy process in early childhood education. As well as, the role of the teacher in this process, responsible for mediating playful, constructive and meaningful activities that stimulate the complete development of children. To this end, authors such as D'Espíndola (2010), Soares (2004, 2009), GOULART (2002), Bemvenuti (1997), Pillar (1993, 2001), Barbosa (2002, 1999), Parsons (1992) are cited in this work , Eisner (2002), Ferraz (1993), Holm (2007), Vigotski (2008), Luria (1988), Derdyk (1993), Ferreiro (2009), Cavaton (2010), Cunha (1999) and Piaget (1948). Through reflection on children's drawings, the work opens the way for a broader understanding of children and their development. It is possible to perceive that literacy activities become relevant when developed as an artistic practice, it is important to reflect on the registration, planning and evaluation, and most importantly, think about early childhood education from the child's perspective.

Para o resumo em outros idiomas aplica-se a mesma indicação.

**Keywords:** literacy, drawing, early childhood education, teacher mediator

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Desenho em Garatuja .....	25
<b>Figura 2</b> Sol feito na fase da Garatuja ordenada .....	25
<b>Figura 3</b> Figura humana na fase pré esquemática .....	26
<b>Figura 4</b> Desenho da família na fase esquemática.....	27
<b>Figura 5</b> Desenho da sua casa na fase realismo .....	28
<b>Figura 6</b> Ficha do nome com desenho feito pelo aluno .....	36

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>2. Capítulo I O Ensino de Arte e o Letramento uma união possível .....</b>	<b>10</b>
2.1 Letramento x Alfabetização.....	10
2.2 Breve Histórico do Ensino de Artes no Brasil .....	13
2.3 O ensino de Arte Infantil .....	16
<b>3. Capítulo II As Inter Relações entre o Desenho Infantil e o Letramento.....</b>	<b>18</b>
3.1 As letras enquanto desenhos.....	18
3.2 A importância do desenho no processo de letramento .....	20
3.3 As Fases do Desenho Infantil .....	23
<b>4. Capítulo III Atividades de Arte em conversa com o Letramento .....</b>	<b>29</b>
4.1 A importância das Ilustrações na Literatura Infantil.....	29
4.2 O Desenho como atividade Lúdica .....	32
4.3 O Professor como mediador entre a criança e o desenho.....	34
<b>5. CONCLUSÕES .....</b>	<b>36</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>37</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em que a leitura e a escrita estão presentes em toda parte, sendo imprescindíveis que possamos entender e decodificar de forma mais ampliada às informações que nos cercam. Nesse sentido, a escola assume o importante papel de formar e preparar nossas crianças para viverem em sociedade, como protagonistas de sua própria história, inseridas em uma cultura letrada.

Alfabetizar é apenas um dos elementos educacionais tendo também como objetivo formar cidadãos letrados. Assim, o desenho assume importante aspecto no ensino aprendizagem, pois torna-se uma ferramenta valiosa no processo de construção da criança. É através do desenho que ela expressa no papel tudo o que observa e vivencia, memórias, sentimentos e imaginação. Portanto, esse trabalho foi feito com objetivo de compreender e fomentar mais estudos acerca do tema. Para a criança, o grafismo é o resultado de uma tendência natural, expressiva, representativa, que revele seu mundo particular. Esse grafismo evolui no ritmo de cada um, assim o desenvolvimento do grafismo é na realidade a revelação da natureza emocional e psíquica da criança. É a sua linguagem gráfica, por meio da qual deixam registradas suas idéias, vontades e fantasias. É pela evolução do grafismo que se pode acompanhar as mudanças e os aprimoramentos dos desenhos das crianças.

Dessa maneira, a pesquisa está estruturada em capítulos, sendo desenvolvido no primeiro uma revisão teórica com uma reflexão sobre o letramento e a alfabetização, um breve histórico do ensino de artes no Brasil e também sobre o ensino de artes na educação infantil.

No segundo capítulo segue uma revisão bibliográfica sobre a relação do desenho infantil e o letramento, as letras enquanto desenho, a importância do desenho no processo de letramento e as fases do desenho segundo a visão de Vygotsky e Piaget.

Já no terceiro capítulo discuto a importância que as ilustrações têm para educação infantil, o desenho como uma atividade lúdica e a importância do professor como mediador do desenho.

Por fim, faço a conclusão do trabalho a partir de reflexões e considerações acerca do mesmo e possíveis estudos futuros.

## **CAPÍTULO I - O Ensino de Arte Infantil e o Letramento, uma união possível**

### **2.1 Letramento x Alfabetização**

Compreende-se por alfabetização o processo pelo qual se adquire o domínio de um sistema linguístico e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio das ferramentas e o conjunto de técnicas necessárias para exercer a escrita e leitura baseado na aprendizagem gramatical. Contudo, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas. Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita, o letramento se preocupa com a função social do ler, ou seja, diz respeito às diversas maneiras de interagir com a língua sem necessariamente ler ou escrever. Dessa forma, é necessário mais do que apresentar aos alunos as letras e sua relação com os sons, as palavras e as frases. Quando o professor narra uma história infantil mostrando as figuras e os desenhos do livro, por exemplo, a criança pode apresentar diferentes níveis de compreensão sobre a história e seus acontecimentos, mesmo que ainda não saiba ler ou escrever, sendo trabalhado nesse momento o letramento.

É importante ressaltar, que o letramento se inicia antes da criança ir para escola para conhecer as letras e formas da escrita. É a partir de suas vivências cotidianas, com o meio, a sociedade e a família, que elas participam do processo de letramento, em contato com materiais escritos de vários gêneros em lugares diversos. Segundo D'Espíndola (2010), o letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com um pré conhecimento obtido de maneira informal, absorvido no cotidiano. Soares (2004), compreende alfabetização como processo de aprendizagem das habilidades necessárias aos atos de ler e escrever. Citada por Krammer, aponta que o conceito de alfabetização é

Suficientemente amplo para incluir a abordagem mecânica do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em

relação à língua oral, e ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita, (1986, p.17)

Já o letramento, Soares (2004) vê como condição do sujeito que reconhece as finalidades da leitura e da escrita e a elas recorre nas diversas situações que a vida exigir. Ela ressalta que o surgimento do termo letramento representa uma mudança histórica nas práticas sociais: “novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-la” (SOARES, 1998, p. 21).

Sendo a nossa sociedade centrada no uso da escrita para decifração de seus códigos, exige diferentes formas de exercer as práticas sociais de leitura e escrita.

Assim, o termo letramento foi incorporado ao discurso da pedagogia e da linguística no Brasil a partir da metade dos anos 1980 para complementar o conceito de alfabetização. Segundo as reflexões de Soares (2004), alfabetização e letramento são processos distintos. No entanto é fundamental ressaltar, que, apesar de serem conceitos diferentes são também processos indissociáveis e interdependentes

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; (SOARES, 2003, p. 90).

Assim, existe um desafio, pois a criança pode ser letrada, porém não alfabetizada, ou seja, não sabe ler ou escrever. Soares (2003) diz;

Uma criança pode não ser alfabetizada, mas ser letrada: convive com livros, conta e finge escrever uma história. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leituras e de escrita. (SOARES, 2003 p.47)

Por isso, o letramento é tão relevante e importante, pois a criança de linguagem e repertório a todo o momento, e por consequência as possibilidades de comunicar e compreender a comunicação das outras pessoas.

O letramento na Educação Infantil estimula a participação ativa no processo educacional e contribui para a futura formação e desenvolvimento dos alunos. Para Goulart

Podemos entender tal relevância no sentido da participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, mas também no sentido de considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos de nossa identidade cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade. (GOULART, 2002, p. 52).

A distinção dos conceitos de alfabetização e letramento torna-se imprescindível para a prática pedagógica, em especial para os professores que trabalham com crianças em início da escolarização. Soares (2009), afirma, que na educação infantil deve estar presente tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções de alfabetização, quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita.

Parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito – e o que é alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p. 15).

Dessa forma, um conto infantil narrado pode desencadear na criança certa curiosidade que a leve a buscar informações em outras fontes, as frases ou palavras da história, servindo como objeto de atividades.

A leitura de histórias é uma atividade que aumenta e enriquece o repertório da criança, proporcionando o desenvolvimento de habilidades e a compreensão de textos escritos estabelecendo relações entre os fatos. Essas habilidades contribuirão posteriormente para aquisição da escrita e da leitura. Vale destacar, que o letramento está presente quando a criança mesmo sem saber ler ou escrever reconhece o título da história infantil pelo desenho que ilustra o conto, ou quando reconhece a ficha do seu nome pelo desenho feito por si mesma, evoluindo para o reconhecimento do desenho da letra do seu nome.

O essencial é, que as crianças estejam imersas em um contexto letrado, oportunizando-o para a continuidade dos processos de alfabetização.

Sendo assim, não basta dar acesso ao sistema linguístico, de modo que tenham que decifrar as palavras. É preciso considerar os diferentes textos que circulam na sociedade e utilizá-los, ofertados pelo professor ou trazidos pelas crianças dentro de propostas pedagógicas que os abarquem.

## **2.2 Breve Histórico do Ensino de Arte no Brasil**

O ensino de Arte no Brasil, foi fundamentada por diversos métodos, quase todos importados de outros países e apropriados sem muitas adequações. Isso aconteceu desde a colonização com os jesuítas, impondo a separação entre a retórica e a manufatura e negando a cultura indígena, passando pelo século XIX com a negação do barroco em favor do neoclássico.

A primeira institucionalização do ensino de arte aconteceu com a Missão Francesa (1816), seguindo o modelo neoclássico, sendo considerada por alguns historiadores uma invasão cultural de cunho elitista. A disciplina Desenho, apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, era considerada mais por seu aspecto funcional do que uma experiência em arte. (BRASIL, 2000, p. 25).

Em contrapartida, no final do século XIX, no contexto republicano, os liberais incorporaram o ensino do desenho na educação pensando em preparar a mão-de-obra para o trabalho nas indústrias, a partir do modelo norte-americano.

No início do século XX o Modernismo transpôs para o campo educacional a ideia de arte como expressão. Já na metade do século XX, a pedagogia experimental apresentava sinais de um novo espaço para arte na educação, tirando a criança da visão de pequeno adulto. Assim, o desenho infantil passou a ser objeto de estudo cognitivo.

Estudo e teorias no campo do desenvolvimento infantil apontaram para a existência de especificidades da criança e da infância, sendo essa reconhecida como um tempo de fundamental importância para a criança estabelecer suas hipóteses e conhecimentos de mundo. Sendo a infância, uma fase de experimentações onde ela conhece o mundo, criando suas próprias experiências. Através de pesquisas internacionais junto a psicologia, foi possível verificar que o grafismo infantil é um meio de investigar e analisar o processamento lógico da criança. No entanto, a arte infantil só passou a ser reconhecida como uma criação estética, ao ser ligada ao espontaneísmo, depois da Semana de Arte Moderna de 1922.

No início dos anos 30, também começaram a ganhar espaço no Brasil escolas especializadas em artes para crianças e adolescentes. Em 1948 foi instituída em nosso país a Escolinha de Arte (EBA), pensada e fundada por Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Valentim.

Logo em seguida, o projeto inovador se transformou no movimento de Escolinhas de Arte (MEA), um conjunto de 140 escolinhas de arte espalhadas por toda extensão do país. O MEA tinha como objetivo educar através da arte e essa educação espalhou-se pelo Brasil, sob influência dos autores John Dewey (a partir de 1900), Victor Lowenfeld (1939), nos Estados Unidos, Herbert Read (1943) na Inglaterra.

Com a reforma da educação de 1971, uma nova perspectiva de ensino de arte foi estabelecida, sendo conhecida como a prática da polivalência. As artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira à oitava séries do primeiro grau.

Em 1971 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, que estimulava a profissionalização, por meio dela criou-se um currículo para a Educação Artística. A promulgação da lei, sem prever anteriormente a formação dos professores e sua qualificação, enfraqueceu a qualidade de ensino, ao invés de promover melhorias nas condições já existentes. (BEMVENUTI, 1997, p. 44).

Com a nova LDB (lei nº 9.394/96), é extinta a Educação Artística e entra em campo a disciplina Arte, reconhecida oficialmente como área de conhecimento. O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu § 2º, dispõe que:

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

O MEC criou e divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), afim de conduzir as bases curriculares do ensino como referencial para educação escolar no país, norteados as escolas em seus projetos curriculares. Ainda na década de 1990, o objetivo passou a ser trabalhar com abordagens mais relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, sendo mais importante o fato de como se aprende arte do que como se ensina, ligado aos estudos de Pillar (2001), Barbosa (2002) e Parsons (1992), que procuraram entender como acontece o processo de ensino aprendizagem dos conhecimentos artísticos.

### 2.3 O Ensino de Arte Infantil

Os PCNs indicam a contribuição no âmbito social por meio do conhecimento da arte de outras culturas. Segundo o documento, conhecer outras culturas permite ao aluno compreender “a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana” (BRASIL, 1997, p. 19).

O ensino de Arte na Educação Infantil contribui, no sentido de possibilitar à criança compreender o ambiente em que vive, ampliando o conhecimento cultural e aprendendo a viver em sociedade de maneira atuante. Conforme Fusari e Ferraz, “a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo” (1999, p. 16). HOLM, 2007 afirma que;

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal coordenação equilíbrio motricidade sentir ver ouvir pensar falar ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando. (p.12)

A proximidade com a Arte desde a primeira infância em sua ampla manifestação, compreendendo que se refere ao campo de conhecimento que engloba modalidades variadas de expressão e em suas manifestações plásticas, cênicas, musicais e literárias, possibilita a criança vivenciar e realizar suas escolhas e preferências. Segundo Ferraz 1993,

“Desde a infância, tanto as crianças como nós, professores, interagimos com as manifestações culturais de nossa ambiência e vamos aprendendo a demonstrar nosso prazer e gosto, por exemplo, por imagens, músicas, falas, movimentos, histórias, jogos e

informações com os quais nos comunicamos na vida cotidiana... Gradativamente, vamos dando forma às nossas maneiras de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar – e também de fazer – as diferentes manifestações culturais de nosso grupo social e, dentre elas, as obras de arte. (p. 16-17).

A importância do contato com a Arte desde cedo na vida dos indivíduos, é assim defendida por Ferraz (1993), quando ressalta que o ensino de Arte na escola deve receber uma atenção especial desde a Educação Infantil até o Fundamental. Na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Arte se faz de maneira lúdica, interativa, buscando instigar a exploração de materiais e a capacidade de criar e inventar. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 19)

Trabalhar com Arte na Educação Infantil, portanto possibilita que vivenciamo mundo com todo o corpo e para que isso aconteça é preciso que deixemos que a criança se expresse.

## **CAPÍTULO II – As Inter Relações entre o Desenho Infantil e o Letramento**

É sabido que a criança, desde muito pequena, já se interessa pelo mundo em que vive, ao produzir sons, fazendo novas descobertas, movimentando o corpo, conhecendo espaços, “rabiscando” as paredes da casa, sem que haja necessariamente uma estimulação.

O desenho é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas através das quais a função de atribuição da significação se expressa e se constrói.

Desenvolve-se concomitantemente às outras manifestações, entre as quais o brinquedo e a linguagem verbal (PIAGET, 1973). Nos anos iniciais a criança percebe o desenho como uma ação feita sobre a superfície, divertindo-se com as cores, formas e rabiscos. Com o desenvolvimento, suas garatujas também evoluem e ganham formas definidas com maior ordenação. Junto à evolução do desenho infantil, a criança desenvolve melhor o seu cognitivo, sendo importante também para o letramento, pois aprende a sair do plano palpável para o plano abstrato.

### **3.1 As letras enquanto desenhos**

Desde muito tempo o desenho é utilizado como forma de comunicação. Na pré-história eram usados para gravar nas cavernas hábitos e experiências dos homens primitivos como forma de se expressar e comunicar antes mesmo que se consolidasse uma linguagem verbal. Vigotski (2008) diz que a linguagem escrita é constituída por signos que nomeiam os sons e palavras da linguagem oral, os quais por sua vez, designam objetos reais, o que a caracteriza como um simbolismo de segunda ordem. Este é um dos motivos pelo qual a escrita depende do ensino sistematizado para ser adquirida.

Quando as crianças produzem seus primeiros desenhos o que vemos são as garatujas, representações simbólicas. Luria (1988) descreveu a gênese do processo de simbolização na criança, inspirado em investigações realizadas por Vigotski.

Ele evidenciou a presença de desenhos como forma de escrita ao apresentar os resultados de suas pesquisas que objetivavam “[...] traçar o desenvolvimento dos primeiros sinais do aparecimento de uma relação funcional das linhas e rabiscos na criança, o primeiro uso que ela faz de tais linhas, etc. para expressar significados.” (LURIA, 1988, p. 146).

Através dessa investigação Luria (1988) confirmou uma das mais importantes orientações metodológicas deixadas pela Teoria Histórico-Cultural em relação ao processo de apropriação da linguagem escrita, a de que “O desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. [...] Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural” (VIGOTSKI, 2008, p. 141).

Desta forma, podemos dizer que, a criança começa fazendo hipóteses dos desenhos das letras, descobrindo e experimentando o desenho e o formato que cada letra tem, até chegar no seu traçado real.

...o desenho antecede, organiza e estrutura o pensamento narrativo. Serve como ponte (zona proximal) entre o desenvolvimento real e o potencial, ou seja, serve como auxiliar de significação do texto verbal e escrito num primeiro momento de aprendizagem da língua escrita. (FASSINA 2007p.3)

É através do desenho que a criança tem acesso a outras formas de linguagem presentes no dia a dia. Assim como o desenho, a escrita também é uma criação em um processo de representação, sendo clara a ligação entre os dois.

Vygotsky critica a ênfase no ensino da escrita apenas como habilidade motora: “Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (1984, p.119). O aprendizado da escrita é, portanto, entendido por Vygotsky, como um processo longo e complexo que é iniciado pela criança “muito antes da primeira vez que um professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar

letras” (VYGOTSKY et. al., 1989, p.143). Para o autor, o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de um sistema de representação simbólica da realidade e Vygotsky afirma que há uma espécie de continuidade entre as diversas atividades simbólicas: gesto, desenho e brinquedo.

O desenho está muito mais próximo dos aspectos figurativos da realidade e do símbolo, enquanto a escrita está próxima dos aspectos operativos não ligados às configurações dos objetos, mas às suas transformações e dos signos e sinais que são arbitrários. (1996a, p. 17)

### **3.2 A importância do desenho no processo de letramento**

Não é sempre que educadores reconhecem a importância do desenho na educação infantil e como esta linguagem pode favorecer o processo de letramento. Barbosa defende que a alfabetização visual é o primeiro mecanismo por onde passa a alfabetização. A autora afirma que “...a representação plástica visual, muito ajuda a comunicação verbal, que é restrita a umas setenta palavras para uma criança de seis anos”. (BARBOSA, 1999, p.28). Ou seja, ao aguçar os sentidos, ela distingue as letras e constrói seu sistema de escrita.

Pillar, especialista na linguagem, ao dizer que o ensino de Arte propicia “uma melhor leitura de mundo, bem como uma correlação positiva na construção das representações e dos símbolos” (PILLAR, 1993, p.16), contribui para a reflexão sobre a importância da leitura visual para a decodificação da escrita.

O desenho carrega em seu conteúdo a expressão do pensar e do sentir do indivíduo. Para a criança tem o significado da expressão do seu desenvolvimento motor e aquisições do seu relacionamento com o meio social. Para Lowenfeld e Brittain (1977 p. 13)

desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e

reformular esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura proporciona parte de si próprio como pensa, como sente e como vê. Para ela, arte é atividade dinâmica e unificadora.

É possível perceber que o desenho se mantém presente nas diversas atividades cotidianas da criança. Seja ao ver um livro, mapa, revista, jornal, jogo, entre outros, o desenho apresenta uma natureza flexível e transitória, utilizada em diferentes momentos de nossas vidas (DERDYK, 1993, p.10). O desenho tem importância no processo do letramento, sendo na educação infantil que a criança terá acesso a escrita na presença e companhia de um adulto mediador que compreende e contribui no seu desenvolvimento. Ferreiro nos instiga ao dizer que

Há crianças que ingressam na língua escrita pela magia (uma mágica cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de “habilidades básicas”. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras, têm um destino incerto. (FERREIRO, 2009, p. 27).

No contexto escolar, na maioria das vezes, o desenho é retratado como algo significativo a algum propósito, geralmente, gráfico, servindo como um dos aportes à escrita (CAVATON, 2010). O desenho é considerado um componente de suporte ao letramento, sendo importante que o professor compreenda a percepção de mundo que a criança traz consigo, para contribuir para um processo mais significativo. Além disso, o desenho é considerado um instrumento de desenvolvimento motor da criança (MÈREDIEU, 2006, p. 6). Vygotsky afirma que “[...] o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado [...] (1989 p.131), o que nos leva a conclusão de que “[...] brincar e desenhar deveriam ser estágios preparatórios do desenvolvimento da linguagem escrita[...] (op., p.134).

O desenho é importante no processo de letramento, não devendo ser utilizado apenas como aprendizado de um código, mas sim como representação gráfica que reflete a perspectiva de uma criança. Pillar afirma que

[...] para que a criança se aproprie dos sistemas de representação do desenho e da escrita, ela terá de reconstruí-los, diferenciando os elementos e as relações próprias aos sistemas, bem como a natureza do vínculo entre o objeto do conhecimento e sua representação. Esse vínculo pode ser arbitrário, como no caso da escrita, por se valer de signos, ou analógico, como no desenho, por utilizar símbolos. (Pillar, 1996a, p.32).

Para Vygotsky o desenvolvimento do desenho requer duas condições. A primeira é o domínio do ato motor, pois inicialmente, o desenho é o registro do gesto e só depois passa a ser o da imagem. A segunda condição 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, identificando sua semelhança como objeto. Depois, ela passa a antecipar o ato gráfico, verbalizando o que vai fazer, indicando que há um planejamento da ação. Por isso, Vygotsky afirma que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica. (1989, p. 141).

Toda imagem e desenho que estão no espaço da sala tem um significado e contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Como afirma Cunha (2005), as imagens disponibilizadas nos espaços educativos são textos visuais, impregnados de significados que direcionam e educam o olhar, oferecem referenciais para o repertório imagético e o pensamento das crianças.

Ampliar o repertório das imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc. (CUNHA, 1999, p. 14)

Portanto tudo isso contribui para ampliar a oportunidade das crianças no processo do desenvolvimento e da produção do desenho e da escrita, estabelecendo proximidade de diferentes códigos.

### 3.3 As Fases do Desenho Infantil

Estudiosos, pedagogos e pesquisadores do grafismo infantil reconhecem que existem diferentes fases, etapas ou períodos que são comuns aos sujeitos em processo de apropriação do desenho enquanto sistema de representação.

E, de fato, desde o rabisco sem a intenção de representação até a representação gráfico-plástica propriamente dita, podemos encontrar aspectos visuais invariantes no processo de apropriação do desenho como sistema semiótico de representação.

Vygotsky (1982), em verdade, não se propõe a investigar de modo sistemático o processo de apropriação do desenho como processo semiótico, contudo sinaliza a matriz conceitual que deve ser utilizada na elaboração de conhecimentos a respeito do grafismo infantil.

Ele destaca aspectos visuais invariantes do desenho da criança que caracterizam etapas nítidas do processo de desenvolvimento do grafismo. Para Vygotsky, o desenho tem importância enquanto expressão observável da imaginação criadora humana e da constituição social da imaginação enquanto função psicológica cultural, redimensionada pelo pensamento verbal.

O rabiscar se estende além da caneta, giz, lápis e do pincel. Na areia a criança rabisca seu nome, histórias, desenhos, tudo que vem a sua mente.

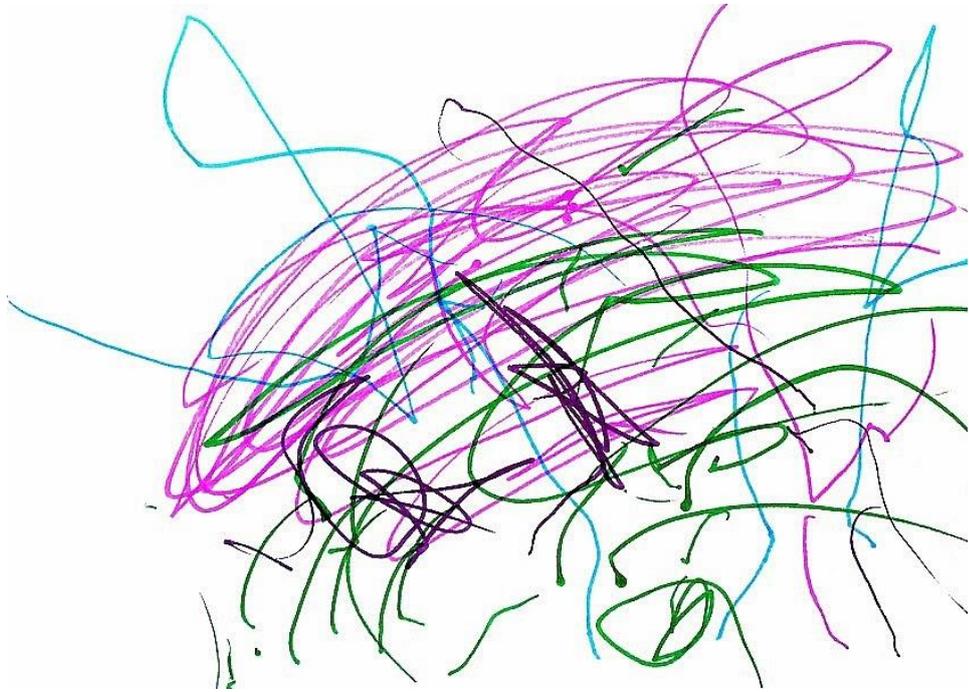
O rabisco não tem nenhuma finalidade estética enquanto produto, a criança não rabisca com uma intenção de fazer bonito ou expressivo, mas pelo simples prazer de rabiscar.

O rabisco é, de fato, o registro de um movimento, que serve de “feedback” para a criança aprender a controlar seus movimentos. Portanto, os rabiscos da criança não são artes abstratas (Zilbermenn, 1990, p.156).

Segundo Piaget (1976), a capacidade de criação e inovação supõe construções efetivas e não simples representações fieis da realidade e classifica as etapas do desenho como; Garatuja, Pré- Esquemático, Esquemático e Pseudo Naturalismo.

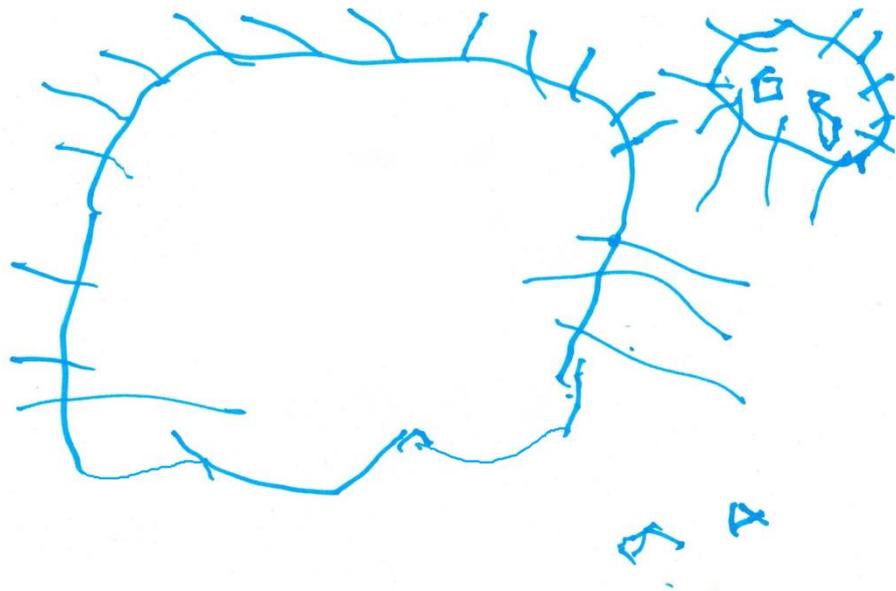
As garatujas seguem uma ordem previsível começando com traçados desordenados no papel. Fazem parte da fase sensório motora (zero a dois anos) e de parte da pré-operacional (dois a sete anos), indo aproximadamente até três ou quatro anos. Há dois tipos de garatujas, a ordenada e a desordenada. Na Garatuja Desordenada os movimentos são amplos e desordenados, parecendo mais um exercício motor. Não há preocupação com a preservação dos traços, que são cobertos com novos rabiscos várias vezes, a criança pode estar até olhando para o outro lado enquanto desenha. Na garatuja desordenada a criança está vivendo seus gestos instintivos, ou seja, é o responsável pelo prazer orgânico “causando expansão às necessidades motoras. Nesta fase, a criança expressa, através de seus traçados, ternura e confiança ou medo e agressividade” (SOUZA, 2010, p. 20)

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, 2004, p.56)



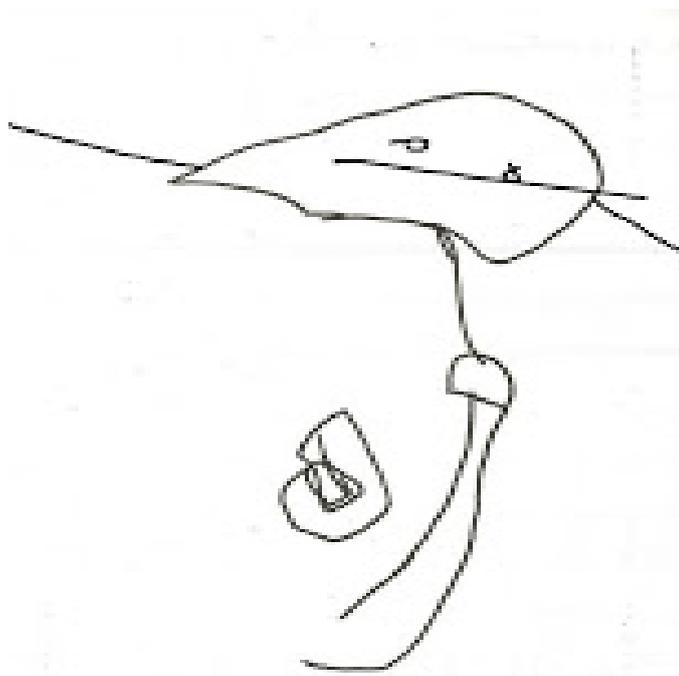
**Figura 1:** Rabiscação Desordenada ou Garatuja

Na Garatuja Ordenada os movimentos aparecem com traços longitudinais e circulares e a figura humana ainda aparece de forma imaginária, podendo começar a surgir um interesse pelas formas. Inicia-se o jogo simbólico: "eu represento sozinho". Ocorre a mudança de movimentos, formas irreconhecíveis com significado, atribuição de narrativas, de nomes, histórias. Nessa fase pode aparecer de maneira imaginária, sóis radiais e mandalas.



**Figura 2:** Sol Garatuja Ordenada

A criança compreende os limites do papel. Mas o grande salto é ser capaz de desenhar um ser humano reconhecível, com pernas, braços, pescoço e tronco. De acordo com Piaget (1948), o estágio pré-esquemático, inicia-se por volta dos quatro anos e se estende até os sete anos. Observa-se que os elementos ficam dispersos e não são relacionados entre si. Nesse estágio a criança está no pré-operacional.



**Figura 3:** Fase da Pré-Esquemática.

Observa-se a formação da figura humana ainda sem tronco.

O Esquematismo faz parte da fase das operações concretas (7 a 10 anos), mas costuma ir até mais ou menos, nove anos. Dentro dos esquemas representativos, começa a construir formas diferenciadas para cada categoria de objeto.

Nesta etapa surgem duas grandes conquistas: o uso da linha de base e a descoberta da relação cor objeto. A criança já possui um conceito definido quanto à figura humana, no entanto podem surgir desvios do esquema, tais como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo. Aparecem também dois fenômenos: a transparência e o rebatimento.



**Figura 4:** Fase Esquemática, desenho com linha de base, ainda organiza uma ordem

O Realismo normalmente surge na fase esquemática, quando a criança passa a ter maior consciência do sexo e com uma autocrítica pronunciada. No espaço ela descobre o plano e a superposição, mas abandona a linha de base. As formas geométricas aparecem, junto com uma maior rigidez e formalismo. A Fase do Pseudo Naturalismo faz parte da fase das operações abstratas (10 anos em diante).

É o fim da arte como atividade espontânea e muitos desistem de desenhar nesta etapa do desenvolvimento. Inicia-se a investigação de sua própria personalidade, transferindo para o papel suas inquietações e angústias, característica do início da adolescência. Nos desenhos aparecem muito o realismo, a objetividade, a profundidade, o espaço subjetivo e o uso consciente da cor.



**Figura 5:** Fase Realismo

Vygotsky, assim como Piaget, descreve em etapas o desenvolvimento da expressão gráfica-plástica. Considerar que sua base é a linguagem verbal e ocorre nas seguintes etapas: Simbólica, Simbólico-Formalista, Formalista Veraz e etapa Formalista plástica.

Na fase simbólica identificamos os bonecos que representam, de modo resumido, a figura humana. Esta etapa é descrita por Vygotsky como o momento em que as crianças desenhavam os objetos "de memória" sem muita preocupação com fidelidade à coisa representada, podendo ser comparada com as fases da garatuja ordenada descrita por Piaget.

Simbólico-Formalista é a etapa na qual já se percebe maior produção e ordenação dos traços e formas do grafismo infantil. É nesse momento que a criança desperta o desejo de não se limitar apenas à enumeração dos aspectos concretos do objeto que representa, procurando estabelecer maior semelhança entre o todo representado e suas partes, já sendo possível perceber o início de uma representação mais próxima da realidade. Essa fase se identifica com a pré-esquemática e esquemática, na qual a criança avança em seu desenvolvimento.

Na Formalista Veraz as representações gráficas são fiéis ao aspecto observável das coisas representados, colocando fim nos aspectos mais simbólicos, presentes nas etapas anteriores.

Já na Formalista Plástica, identifica-se um novo método de desenhar, pois com o desenvolvimento das habilidades motoras, o grafismo deixa de ser uma atividade com fim em si mesma e transforma-se em trabalho criador. Entretanto, há uma redução na produção dos desenhos, permanecendo mais entre aqueles que desenharam porque realmente sentem prazer neste ato criador. Piaget descreve essa etapa como fase do realismo, pois nela a criança usa mais as formas geométricas e passa a ter maior consciência daquilo que desenha.

Os rabiscos, conforme afirma Derdyk (1989), não são apenas atividades sensorio motoras. Os traços confusos no papel podem conter evidências do estado de desenvolvimento da criança, além de estarem ali pelo simples prazer da ação. A autora afirma (2003) enfatiza o entendimento do ato de desenhar como atividade inteligente, sensível, e reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como meio de comunicação, expressão e conhecimento, possuindo natureza aberta e processual.

## **Capítulo III - Atividades de Arte em conversa com o Letramento**

### **4.1 A importância das Ilustrações na Literatura Infantil**

A produção de livros de leitura no Brasil que, no início do século XX, priorizava a composição e a elaboração mais aprimorada da linguagem escrita, passou destacar mais a articulação da linguagem visual nos dias atuais.

Nos textos infantis a ilustração funciona como componente enriquecedor dos livros, sendo uma referência visual que deslumbra a criança e contribui para contar as histórias. A imagem é uma das primeiras linguagens que a criança utiliza como expressão. A ilustração é uma linguagem, que tem um sistema de comunicar ideias e sentimentos.

As ilustrações têm a capacidade de estimular e aguçar a criatividade e os sentidos das crianças. Por essa razão é essencial que elas estejam presentes na aprendizagem. Possuem grande importância para a esfera pedagógica, pois o aprimoramento do lado cognitivo e associativo para leitores iniciantes se deve muito também à imagem.

Compreendemos que a leitura não acontece apenas pelas palavras, mas por um processo de entendimento que abrange tanto as letras quanto as ilustrações, sendo importante formarmos leitores de imagens desde cedo. É também função da escola, além de desenvolver o código escrito, trabalhar a formação de capacidades para compreender o universo imagético, instruindo e preparando as crianças para as imagens que as cercam.

Entretanto, Costa (2009) reconhece que a educação não está dando a devida atenção à alfabetização visual, desconsiderando que as imagens trazem informações e conhecimento, sendo fundamentais para a formação de leitores proficientes. Um caminho que se revela positivo à formação de leitores de imagens é a literatura infantil, universo em que as ilustrações aparecem em abundância e em grande variedade, executando papel de protagonismo, pois demanda interpretação de seus leitores.

Sobre as imagens presentes nos livros infantis, Amarilha (2002, p. 41) afirma que "a ilustração contribui para o desenvolvimento de alguns aspectos do leitor". Ressalta, por exemplo, a sua imobilidade que "favorece a capacidade de observação e análise" promovendo "uma rica experiência de cor, forma, perspectivas e significados". Lima (2008, p. 76) complementa esse pensamento a respeito das contribuições das ilustrações para a formação de um bom leitor, salientando que, além disso, as imagens possibilitam "reconstruir o passado, refletir o presente, imaginar o futuro ou criar situações impossíveis no mundo real".

É possível constatar que a leitura eficiente de imagens é promotora de ricos conhecimentos, proporcionando o desenvolvimento das crianças.

A ilustração abre a perspectiva de diálogo entre texto e imagem, acrescentando vivência de leitura. O caráter ímpar dos livros ilustrados está em combinar e tencionar dois níveis de comunicação: o visual e o verbal (NICOLAJEVA E SCOTT, 2011).

A ilustração do livro infantil representa por muitas vezes, a iniciação da visualidade da criança, o seu primeiro contato com a obra de arte e com as artes visuais. Ela desempenha a importante função de educar o olhar, de ampliar os repertórios visuais, contribuindo para o desenvolvimento de um leitor crítico não só de textos, mas também de imagens. Lins acredita que;

o texto escrito conta uma história recheada de imagens nas linhas e nas entrelinhas. A imagem complementa e enriquece esta história, a ponto de cada parte de uma imagem poder gerar diversas histórias. O texto e a imagem juntos dão ao leitor o poder de criar na sua cabeça a única história que realmente interessa. A história dele. (LINS,2002, p. 31)

Gili (2014, p. 23) acrescenta que os livros ilustrados atuais “oferecem aos leitores uma experiência de leitura ampla, em que a conjugação de palavra e ilustração pode evocar a realidade sem, no entanto, dela fazer-se retrato”. (GILI, 2014, p. 23).

É preciso, pois, reconhecer que as ilustrações são arte e, como tal, instruem, desenvolvem o conhecimento visual e a percepção das coisas. Por sua criatividade, colorido, projeção, estilo ou forma, ampliam e podem até superar a própria leitura do texto narrado (LIMA, 2008). Por isso, lidar com imagens, lê-las com competência, percebendo seus recursos, é fundamental na época atual (FONSECA, 2009), embora muitas vezes não se dê a isso a devida importância e ainda haja lacunas graves na formação de leitores de imagens (RAMOS, 2011). O livro infantil é um espaço privilegiado de experimentação estética, gráfica e narrativa. Nele o ilustrador pode utilizar materiais e procedimentos artísticos diversos deixando livre sua imaginação e enriquecendo cada vez mais sua obra.

Ao longo do tempo a ilustração ganhou cada vez mais importância, saindo do papel de um mero acompanhamento visual do texto, para a condição de linguagem.

Por tudo isso, é importante que desde cedo, as crianças vivenciem plenamente a observação e a leitura de imagens nos livros infantis, percebendo nuances e detalhes, pois fazendo isso ela favorecerá seu olhar como leitor.

## 4.2 O Desenho como atividade lúdica

Na brincadeira, a criança pode pensar, criar, simbolizar e aprender. Conforme Santos (2001), a educação pela via da ludicidade propõe uma postura existencial cujo paradigma é um sistema de aprender brincando, inspirado numa concepção de educação para além da instrução. A partir dessa ideia pode-se afirmar que desenhar para a criança é um processo de ludicidade, quando:

(...) reunindo como em todo jogo, o aspecto operacional e o imaginário. Todo o ato de brincar reúne esses dois aspectos que sadamente se correspondem e envolvem o funcionamento físico, temporal, espacial, as regras; o imaginário envolve o projetar, o pensar, o idealizar, o imaginar situações (DERDYK, 2004, p. 11).

A criança brinca ao mesmo tempo que desenha, ajustando e desenvolvendo o imaginário. No momento em que a criança desenha no papel aquilo que deseja, resgata no seu imaginário formas de se expressar. Desta forma o desenho se equipara ao jogo, como uma forma de oferecer subsídios ao planejamento de suas atividades e brincadeiras. É possível perceber que o momento do desenho é bastante esperado pelas crianças, e nesse tempo elas trocam ideias, brincam, imitam personagens, situações e despojam criatividade do desenhar (ANDRADE, 2005, p. 109).

Vygotsky afirma que a brincadeira é a atividade principal porque “cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança”, ou seja, no brinquedo a criança realiza ações que estão além do que sua idade lhe permite realizar, agindo no mundo que a rodeia tentando apreendê-lo, auxiliando-a a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. (VYGOTSKY 1996, p. 117),

(...) a criança precisa e necessita brincar, porque o brincar assume um papel importante na construção do conhecimento e no desenvolvimento infantil, levando a criança a explorar o mundo à sua volta, descobrir e compreender a si mesma e seus sentimentos. As

atividades lúdicas não devem ser realizadas somente no recreio, mas também, em sala de aula (p. 17).

Desta forma, “o desenho permite ao professor uma série de pistas sobre a criança que encontra no mesmo a sua maneira de ler o mundo” (PORTUGAL, 2012, p. 12). Geralmente em desenhos infantis, é possível observar o que a criança compreende. “Assim como no brincar, ao desenhar o sujeito também utiliza artefatos que fazem parte do seu cotidiano. Ou seja, ele recria situações, expõe o que vivencia e o que considera atraente ou repulsivo” (GUTH, 2013, p. 21).

Por esse motivo, é importante que professor esteja atento ao seu papel de mediador e a intencionalidade dos desenhos infantis. Toda brincadeira reúne aspectos que se correspondem e envolvem o funcionamento físico, temporal, espacial, as regras o imaginário, a capacidade de projetar, o pensar, o idealizar, o imaginar situações.

A criança também se desenvolve a partir de brincadeiras, através do desenho e da imaginação, ou seja, agir sobre as coisas e acontecimentos extraindo experiências sobre tudo. A imaginação com base na realidade, faz com que os pequenos possam criar livremente, trazendo à tona as questões que necessitam compartilhar e, de alguma forma, elaborar.

Luquet ressalta que “o desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança permite penetrar na sua psicologia e, portanto, determinar em que ponto ela se parece ou não com a do adulto”.

Isto porque ao desenhar a criança inspira-se não só em modelos que se apresentam diante dos olhos, mas, sim, na imagem que tem em seu interior no momento em que desenha. Assim, o desenho é uma forma de representação que pode revelar o conteúdo da imagem mental da criança. (LUQUET 1979, p. 213-214).

Portanto, o agir pedagógico deve atender às reais necessidades das crianças, deve ser criativo, flexível, atendendo à individualidade e ao coletivo. Será o eixo organizador da aquisição e da construção do conhecimento, a fim de que a criança passe de um patamar a outro na construção de sua aprendizagem. (OSTETTO, 2000).

### 4.3 O Professor como mediador entre a criança e o desenho

Conhecer e saber questionar acerca dos desenhos infantis é extremamente importante para conseguir observar e acompanhar os avanços de cada aluno. É mediante essas observações e indagações que o professor aprende e compreende o que as crianças representam através de desenhos.

É tarefa do educador mediador, investigar e se aprofundar no processo que vai da imaginação até o registro através do desenho, estando atendo a motivação do aluno na sua expressão. Esse olhar cuidadoso frente a essa atividade pode proporcionar um desenvolvimento ainda maior no processo de ensino aprendizagem.

O educador mediador descobre que, desde pequenas, as crianças apresentam atitudes e curiosidades em aprender sobre o mundo que as cerca.

Assim, seu trabalho deve ser estimular e orientar as experiências por elas vividas e trazidas do seu convívio social, para que, no exercício de aprendizagem possam construir seu próprio conhecimento.

O educador deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. O educador é o mediador entre crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (MONTEIRO, 2002, p. 5).

A atividade de desenho permite que o educador em seu papel de mediador, tenha várias pistas a respeito de seus alunos, que possuem uma maneira própria de ler o mundo a sua volta.

Estudos feitos acerca do desenho infantil comprovam que o conhecimento das fases evolutivas do desenho já citadas aqui, fornecem ao professor um subsídio para compreender as crianças.

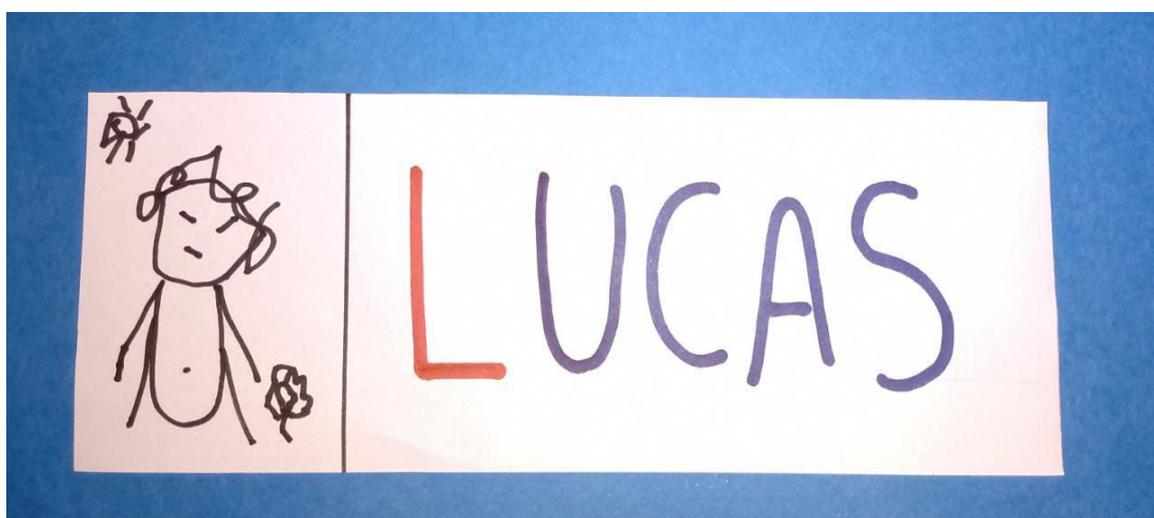
Acrescentando a esse conhecimento a análise contínua dos trabalhos e levando em consideração o sentido do ato de desenhar como expressão de ideias, imaginação e sentimentos, o professor mediador poderá orientar e nortear suas ações pedagógicas.

É interessante que o professor em seu papel de mediador tenha como plano o letramento através do desenho, para fornecer os meios e o conhecimento capaz de levar a criança a avançar. Nesse sentido é preciso que ele esteja atento no momento em que estiver desenvolvendo sua aula, para que lance mão de estratégias de ensino adequadas, possibilitando o acesso a várias culturas de letramento.

Uma prática comum de letramento utilizada pelos professores infantis é a escrita do nome através de uma ficha, na qual a criança realiza um desenho. Assim, mesmo que a criança ainda não consiga ler o seu nome, ele identifica através do desenho por associação.

Partindo desse trabalho, a criança é incentivada a reconhecer seu nome em outros lugares, como por exemplos os seus materiais, objetos e pela sala.

A escrita do nome passa assim, a ser considerada antes de tudo uma imagem, que aos poucos será lida e decifrada no processo de alfabetização.



**Figura 6:** Ficha do nome com desenho feito pelo aluno e o nome escrito pela professora

## 5. CONCLUSÃO

Nessa pesquisa foi possível constatar que o desenho na educação infantil serve como base para o conhecimento e o letramento. Além disso, favorece e estimula o desenvolvimento de cada criança, à medida que vão passando pelas fases que envolvem o desenho.

O desenvolvimento do desenho infantil contribui para o amadurecimento motor, a representação simbólica e o crescimento emocional, ou seja, proporciona uma aprendizagem. Fica evidente também, que o professor ocupa um papel de extrema importância na formação e promoção do letramento de cada criança, sendo o desenho uma ferramenta para alcançar esse objetivo.

Ele deve ser um mediador do conhecimento, promovendo tarefas e atividades que tenham relevância para o crescimento crítico de seus alunos. Por esse motivo, o compromisso do professor não deve ser apenas com atividades conteudistas. É preciso que invista em práticas de letramento que farão com que a criança seja capaz de interpretar as informações do mundo que a cerca.

De acordo com os estudos realizados, vimos que não existe discordância entre os autores quando se trata do reconhecimento da importância do desenho na educação infantil.

Desse modo por meio das pesquisas e autores citados, concluímos que quanto mais a criança tiver a chance de praticar o desenho sob mediação, mais irá representar através do mesmo a ideia sobre o que está sentindo, entendendo , sensações e interações diante do mundo que a cerca.

Para finalizar, espero que a pesquisa torne possível a ampliação de diálogos e debates necessários acerca do tema letramento e como percebemos as crianças, principalmente na sua primeira infância, sobretudo no direito de se constituírem cidadãos de uma cultura letrada.

## 6. REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Imagens sim, palavras não**. In: \_\_\_\_\_. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997. p. 39-44.

ANDRADE, Lucio Costa de. **O desenho como expressão no aprendizado Infantil: Caminhos e possibilidades**. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino de Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BEMVENUTI, Alice. **O que rompe, o que continua. Para onde vamos mesmo?** In: *Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil*. Salvador, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999

CALDIN, Clarice Fortkamp. **A poética da voz e da letra na literatura infantil: leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças**. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **Leitura e literatura infanto-juvenil**. Florianópolis: CIN/CED/UFSC, 2010.

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 da psicologia, 2010.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **A leitura das imagens**. In: ZIBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 81-98. (Coleção leitura e formação)

CUNHA, S. R. V. **Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil**. In: CUNHA, S. R. V. da (Org.). *Cor, som e movimento*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-36.

CUNHA, S. R. V. da. **Um pouco além das decorações das salas de aula**. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 133-149, jan./jun., 2005.

D'ESPÍNDOLA, Vamilson Souza. **Letramento, Leitura e Escrita**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/.../Letramento/pagina1.html>. Acesso em: nov. 2019.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: O desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1993.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

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

SOUZA, Ana Paula Bellot de. **Evolução do Grafismo na educação Infantil**. Pós Graduação – Universidade Candido Mendes Instituto a Vez do Mestre, Rio de Janeiro, 2010.

EISNER, E. **Estrutura e Mágica no ensino da Arte**. In: BARBOSA, A. M. (org.). Arte educação: leitura no subsolo. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

FASSINA, Marice Kincheski. **Desenhção: um estudo sobre o desenho infantil como fonte de múltiplas possibilidades no Ensino Fundamental**. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/ciclo3/anais/Marice%20Fassina.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019

FERREIRO. E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2009.

FUSARI M.FR.; FERRAZ T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993

GOULART, C. **Letramento e modos de ser letrado**: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n 33, Sept/Dec 2006. Disponível em: . Acesso em: 03 nov. 2019.

GILI, Silvana. **Livros ilustrados: textos e imagens**. 102 p. 2014. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GUTH, Camila Korb. **O desenho da criança**: Valorizações da expressão gráfica na educação infantil. Rio Grande do Sul: Universidade Regional do Noroeste, 2013.

HOLM, A. M. Baby - Art: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

KRAMER, Sônia (org). **Alfabetização: Dilemas da Prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, Ed Ltda, 1986.

LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Disponível em: [www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/](http://www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/) Acesso em: 26 dez. 2019

LIMA, Érica. **As Crianças e os Livros**. Reflexões sobre a leitura na primeira infância, Fundação Municipal de Cultura Belo Horizonte – 2017

LIMA, Graça. Lendo Imagens. In: INSTITUTO C&A; FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Nos caminhos da literatura. São Paulo: Peirópolis, 2008.

LINS, Guto. **Livro infantil?**: projeto gráfico, metodologia, subjetividade. São Paulo: Rosari, 2002.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **Arte Infantil**. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.

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

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2006

MONTEIRO, Silas Borges. **Epistemologia da prática**: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: GHEDIN, Evandro e PIMENTA, Selma. O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez. 2002

NIKOLAJEVA, M. e SCOTT, C. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel, **A Psicologia da Criança**. 3ª. Ed. - Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

PILLAR, Analice Dutra. **Fazendo Artes na Alfabetização** – Artes Plásticas e Alfabetização. GEEMPA. Porto Alegre: Editora Kuarup. 1993.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PORTUGAL, João Clineu Serra. **A importância do desenho na construção da aprendizagem infantil**. Pós – Graduação. Leopoldina – MG: Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar 2012.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Conversas com o professor; 2)

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal, 5 ed., Rio de Janeiro: Record,2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto. 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento na educação infantil**. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br>. Acesso em: 20 nov. 2019

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 25, 2004.

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

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZILBERMENN, R. (org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.