

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO  
SUL – UNIJUÍ  
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES E EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

**CALIMA DE OLIVEIRA TOLOTTI**

**A ATIVIDADE CRIADORA E A IMAGINAÇÃO NO HORIZONTE DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL: DESAFIOS PARA PENSAR A LINGUAGEM E A  
ESCRITA GRÁFICO-PLÁSTICA DAS CRIANÇAS**

Ijuí/RS  
2020

CALIMA DE OLIVEIRA TOLOTTI

**A ATIVIDADE CRIADORA E A IMAGINAÇÃO NO HORIZONTE DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL: DESAFIOS PARA PENSAR A LINGUAGEM E A  
ESCRITA GRÁFICO-PLÁSTICA DAS CRIANÇAS**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de Pedagogia da  
Universidade Regional do Noroeste do  
Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí –,  
como requisito parcial para obtenção do  
título de licenciada em Pedagogia.

Prof<sup>a</sup> Orientadora: Dra. Maria Regina Johann

Ijuí/RS

2020

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por ser minha base para concretização desse sonho.

Ao meu esposo Marcelo, por acreditar em mim, nas minhas escolhas, apoiando-me e esforçando-se junto a mim para que elas se tornassem realidade. Sou muito grata pelas noites que cuidou de nossa filha para eu dar continuidade em minha Graduação.

À minha filha Mariana, tão pequena para entender os motivos de minhas ausências nos períodos de aulas e estágios, mas sei que um dia entenderá. Ela é minha inspiração; quando a vejo alcanço forças que não sabia que tinha, principalmente, nos momentos de fraqueza e incertezas.

À minha mãe Teresa, por sonhar esse sonho junto comigo. E por ser um ponto de apoio quando precisei dela para cuidar da nossa pequena para eu conseguir realizar as tarefas da faculdade e práticas de estágios.

Às minhas irmãs, Carolina e Carla, que, mesmo distantes, não me deixaram desistir, sempre me animando e incentivando a continuar e concluir a jornada.

Aos meus sogros, pelo apoio e o incentivo. Sou grata pelas vezes que cuidaram de nossa Mariana para que eu conseguisse chegar até aqui.

Um agradecimento especial para minha orientadora, Maria Regina Johann, pela dedicação de suas orientações prestadas na elaboração desta pesquisa, incentivando-me e colaborando para que minha escrita fosse cada vez mais enriquecedora.

Às minhas colegas e amigas, Luana, Vanessa, Rebecca, Daniela, Andréia e Aline, minhas maiores incentivadoras, que me apoiaram e fortaleceram nos momentos de incertezas e insegurança para findar essa etapa.

Enfim, sou grata a todos que, de uma forma ou de outra, fizeram parte dessa jornada e me impulsionaram a realizar esse sonho de ser Pedagoga.

## RESUMO

### **A ATIVIDADE CRIADORA E A IMAGINAÇÃO NO HORIZONTE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: DESAFIOS PARA PENSAR A LINGUAGEM E A ESCRITA GRÁFICO-PLÁSTICA DAS CRIANÇAS.**

A presente pesquisa trata sobre a atividade criadora e a imaginação como dimensões de expressão e de conhecimento das crianças. Foca o tema no horizonte da Educação Infantil e problematiza a importância de a professora pedagoga reconhecer essas dimensões expressivas e oportunizar situações para a expressão da criatividade das crianças. Chegou-se a essa temática a partir da vontade de entender melhor o lugar das linguagens visuais para a comunicação e aprendizagem da criança. Ancoradas em textos de Lev Vygotsky e na teoria histórico cultural, tratou-se da atividade criadora como uma forma pela qual a criança apropria-se dos artefatos culturais e científicos, acessa padrões estéticos e, também, elabora dimensões afetivas, fazendo relações com experiências anteriormente vivenciadas. Diante de tais estudos, chega-se à noção de linguagem gráfico-plástica, termo que se refere aos modos como as crianças manifestam suas primeiras escritas visuais, e, por meio delas, expressam-se e se comunicam entre si e com os demais. Por fim, entende-se que as crianças são parte de uma sociedade que se faz por sobre processos linguísticos, históricos e sociais, e, assim, é aprendido mediante processos de interação e mediação sociocultural. Nesse sentido, cabe à escola ser agente propositivo desse processo de inserção social, e a cada professor assumir sua tarefa de interlocutor diante do processo de ensino e aprendizagem das crianças. Oportunizar às crianças o acesso ao patrimônio científico, cultural e artístico e promover situações de aprendizagem, portanto, são compromissos da escola. Desenvolver e enriquecer a linguagem em suas potencialidades constituem uma tarefa que vai ao encontro da abordagem histórico-cultural.

**Palavras-chave:** Atividade criadora. Escrita gráfico-plástica. Alfabetização visual. Educação escolar.

## ABSTRACT

### CREATIVE ACTIVITY AND IMAGINATION ON THE HORIZON OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY: CHALLENGES TO THINK UPON CHILDREN'S LANGUAGE AND GRAPHIC-PLASTIC WRITING

This research deals with creative activity and imagination as dimensions of expression and knowledge of children. It focuses on its theme on the horizon of Early Childhood Education and questions the importance of the pedagogical teacher recognizing these expressive dimensions and providing opportunities for the expression of children's creativity. This theme was arrived at from the desire to better understand the place of visual languages for communication and learning of the child. Anchored in Lev Vygotsky's texts and historical cultural theory, the creative activity is treated as a way in which the child appropriates cultural and scientific artifacts, accesses aesthetic patterns and also elaborates affective dimensions, making relationships with previously lived experiences. In the face of such studies, the notion of graphic-plastic language is reached, a term that refers to the ways in which children manifest their first visual writings, and, through them, express themselves and communicate with each other and with others. Finally, it is understood that children are part of a society that is based on linguistic, historical and social processes, and, thus, it is learned through processes of interaction and socio-cultural mediation. In this sense, it is up to the school to be a propulsive agent of this process of social insertion, and to each teacher to assume his or her task of interlocutor in the face of the teaching and learning process of the children. Providing children with access to scientific, cultural and artistic heritage and promoting learning situations, therefore, are school commitments. Developing and enriching the language in its potentialities is a task that meets the historical-cultural approach.

**Keywords:** Creative activity. Graphic-plastic writing. Visual literacy. School education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	7
<b>Metodologia</b>	9
<b>1 BREVE APRESENTAÇÃO ACERCA DA TEORIA HISTÓRICO-SOCIAL</b>	10
<b>2 O CONCEITO DE ATIVIDADE CRIADORA EM VYGOTSKY: IMAGINAÇÃO E CONHECIMENTO</b>	12
2.1 A IMAGINAÇÃO COMO UMA DIMENSÃO DE CONHECIMENTO	16
2.2 A INTER-RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE CRIADORA E IMAGINAÇÃO NO HORIZONTE DA LINGUAGEM	21
<b>3 A ESCRITA GRÁFICO-PLÁSTICA DA CRIANÇA E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM SIMBÓLICA E DO DESENHO</b>	28
3.1 O DESENHO COMO LINGUAGEM E CONHECIMENTO	34
3.2 DESAFIOS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR	37
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	38
<b>REFERÊNCIAS</b>	41

## INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa trata sobre a atividade criadora e a imaginação como dimensões de expressão e de conhecimento das crianças. Ressaltando-se o papel da professora pedagoga na Educação Infantil, tencionando a importância deste papel e reconhecendo essas dimensões expressivas para a expressão da criatividade das crianças. Cheguei a essa temática movida pela vontade de entender melhor o lugar das linguagens visuais para a comunicação e aprendizagem da criança. Venho perseguindo essa ideia desde 2017, quando realizei a disciplina de Arte e Educação no curso de Pedagogia da Unijuí, por meio da perspectiva em que minha professora nos apresentou os conteúdos trabalhados. Logo fiquei encantada e queria saber mais, especialmente em relação à escrita gráfico-plástica e aos desenhos das crianças.

Esta foi a motivação inicial para este estudo, embora outras ideias também foram surgindo na medida em que fui aprofundando minha compreensão acerca do tema *marcas gráficas e desenho na educação infantil*. Logo, surgiram inquietações sobre a importância do desenho no processo de alfabetização e escolarização como dimensões de aprendizagem estética e artística, bem como a inter-relação com o desenvolvimento cognitivo, intelectual, físico, psicológico e afetivo.

Enquanto, contudo, à medida em que a minha formação foi se ampliando e fui compreendendo melhor o papel da professora no processo de alfabetização, então novas indagações colocaram-se em meu horizonte formativo. Passei a questionar sobre a formação da professora pedagoga e os desafios em relação à educação escolar, tendo como ideia geral o direito de a criança aprender e se expressar, a função da escola pública e a dimensão republicana e democrática da educação brasileira.

Em vistas de construir algumas compreensões acerca dos questionamentos e anseios já explicitados, optei por um referencial que me auxiliasse a entender o lugar da educação, da cultura, da arte e da tarefa educativa a partir da proposição que a professora faz, sendo ela uma importante interlocutora do processo de ensino-aprendizagem das crianças. Tais aspectos são pensando à luz da escrita gráfico-plástica, que contempla uma visão mais ampla de linguagem visual e artística. Nesse sentido, elegi a perspectiva histórico-cultural como a principal base teórica deste estudo.

Fiquei curiosa em saber, especialmente, em que medida a noção de arte como linguagem e conhecimento pode contribuir no processo de alfabetização e formação das crianças da Educação Infantil e também dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir dessa noção, interessa tematizar o conceito vygotskyano de *atividade criadora*, para, então, destacar o lugar da *imaginação* como dimensões da *criação* e do *conhecimento*, tomando-os elementos fundamentais da constituição da escrita gráfico-plástica, ao modo de linguagem visual e artística em âmbito escolar. No encaixe dessas ideias, também interessa entender o lugar da professora pedagoga neste processo de ampliação e cultivo dessas linguagens, sendo ela uma das principais referências das crianças no acesso do patrimônio artístico e cultural da humanidade, bem como em lhes oportunizar um processo de desenvolvimento e cultivo de uma linguagem pessoal no horizonte da educação artística e estética.

Para auxiliar neste estudo, tomei como referência a perspectiva histórico-cultural e, a partir de textos clássicos de Vygotsky, busquei em autores contemporâneos, que estudam e comentam a sua obra, elementos para entender a inter-relação entre arte, cultura e educação. Diante dessa escolha, observei que não são ignoradas outras perspectivas teóricas que versam acerca da alfabetização das crianças, mas opta-se pela abordagem histórico-cultural, uma vez que ela permite afirmar a necessidade de o adulto se comprometer com a formação das crianças e de a escola se empenhar em oportunizar boas referências, mas, principalmente, ao modo como a imaginação e a criatividade assumem importância nessa teoria; e isso tem muita relação com a escrita gráfico-plástica da criança.

O conjunto da pesquisa estrutura-se em quatro capítulos. No primeiro deles apresento o conceito de atividade criadora em Vygotsky. No segundo, trato da imaginação como dimensão de conhecimento e enfatizo esse aspecto no horizonte da educação infantil (e por óbvio, também, para os anos iniciais). No terceiro capítulo mostro a inter-relação entre atividade criadora e imaginação no horizonte da escrita gráfico-plástica. Já no quarto capítulo articulo a atividade criadora e a imaginação no horizonte da formação artística e estética das crianças e, por isso, tematizo a constituição da professora pedagoga na perspectiva de sua formação sensível, estética e também artística, uma vez que é por meio de sua proposta pedagógica que as crianças têm acesso ao patrimônio artístico e cultural da humanidade em âmbito escolar. Por fim, nas considerações finais destaco a imaginação e a atividade criadora enquanto qualidades do humano, que podem ser potencializadas na educação escolar



e, por conseguinte, fomento o desenvolvimento e o cultivo de uma linguagem visual mais autoral e esteticamente expressiva. Ao destacar essa noção, relaciono a ela o papel da professora pedagoga no horizonte de um currículo escolar que respeita o direito de aprendizagem da criança em vista da liberdade criadora, da possibilidade imaginativa e do acesso ao patrimônio artístico e cultural da humanidade, esse visto como um conhecimento relevante à formação do sujeito.

## **Metodologia**

Esta pesquisa tem acento nos estudos bibliográficos e, metodologicamente, faz uma revisão bibliográfica das principais obras de Lev Semenovitch Vygotsky, entre as quais destacam-se: *Pensamento e linguagem* (1998) e *Psicologia da arte* (1999), e para ampliar a compreensão acerca do pensamento de Vygotsky, também recorro à obra organizada por Yves de La Taille: *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (1992). Já para entender a perspectiva histórico-cultural no horizonte da arte-educação, estudei duas obras: *Imaginação e linguagem no desenho da criança* (1988), de Sueli Ferreira, e *Processo de alfabetização e desenvolvimento do grafismo infantil* (2001), organizada por José Dario Perondi, Dinorah Sanvitto Tronca e Flávia Zambon Tronca.

## 1 BREVE APRESENTAÇÃO ACERCA DA TEORIA HISTÓRICO-SOCIAL

Lev Semynovich Vygotsky nasceu em Orsha, uma pequena povoação da Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896, vindo a falecer aos 38 anos de idade, em 1934. Consagrado como um dos maiores psicólogos do século 20, nunca recebeu educação formal em psicologia (IVIC, 2010). Teórico russo, estudioso da Psicologia e criador da Teoria histórico-social, na qual entende o homem como ser biológico, histórico e social. As suas contribuições mais importantes estão relacionadas com reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em meio social, e também o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Nesta teoria, Vygotsky destina sua descrição e explicação da construção e desenvolvimento do psiquismo e o comportamento humano a partir das funções psicológicas superiores, tais como conduta, linguagem, memória e consciência. Para ele, os homens não podem ser entendidos como seres passivos; pelo contrário, por meio da interação social aprendem e ampliam a capacidade de aprender, desenvolvendo-se, bem como mudando a sua realidade enquanto produz e é produto da cultura e sociedade.

O foco principal de seu trabalho consistia no estudo acerca dos processos de transformação do desenvolvimento humano nos seguintes aspectos: filogenética, a qual refere-se à plasticidade neural; histórico-cultural, que diz respeito ao meio em que o sujeito está inserido; ontogenética, aquela passada de geração para geração; e microgenética, que se refere ao “eu” que compete a cada sujeito.

Na perspectiva da histórico-social de Vygotsky, portanto, o desenvolvimento do ser humano é inerente à interação dos sujeitos com a sociedade na qual estão imersos, bem como ao tempo histórico e social, os quais impõem um percurso determinado ao desenvolvimento dos mesmos. Nesta perspectiva, Ivan Ivic (2010) salienta que o desenvolvimento mental dos sujeitos se dá

No cerne do sistema psicológico vygotskyano, encontra-se uma teoria do desenvolvimento mental ontogenético que é, também, uma teoria histórica do desenvolvimento individual. Trata-se, portanto, de uma concepção genética de um fenômeno genético, em que é possível tirar, sem dúvida, um ensinamento epistemológico. De fato, as épocas históricas de mudanças revolucionárias parecem refinar a sensibilidade do pensamento humano e a predispor-lo a tudo que diz respeito à gênese, à transformação, à dinâmica, ao devir e à evolução (p. 12).

Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que tem capacidade de transformar ao mesmo tempo em que é transformado nas relações que ocorrem na cultura na qual está imerso. Para o estudioso, o desenvolvimento humano deve ser compreendido como um resultado das trocas, das relações e das interações estabelecidas pelos humanos desde seu nascimento até sua morte no meio social e cultural, pois é um processo que acontece ao longo de sua existência e estabelece intercâmbios dialéticos, ou seja, sujeitos/meio, meio/sujeitos e sujeito/sujeito, cada um influenciando o outro

Uma das ideias centrais de Vygotsky está pautada na mediação. Somos seres de linguagem e, por ela, nos constituímos seres sociais. Na concepção de Oliveira (1992, p. 26), enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito por meio de recortes do real operado pelos sistemas simbólicos de que dispõe.

Quando o ser humano passa utilizar signos, não existe a ideia de que para cada função psicológica existe apenas um único sistema interno de atividade organicamente determinada. Com utilização de meio artificiais (linguagem, escrita, sistema numérico) de forma mediada, o processo muda fundamentalmente as operações psicológicas. Neste contexto, Vygotsky utiliza o termo função psicológica superior para designar a combinação de instrumento e signo na atividade psicológica (PERONDI; TRONCA; TRONCA, 2001, p. 40).

Nesta teoria, o estudioso aponta dois modos de mediação simbólica: instrumentos e signo. O primeiro pode ser entendido como algo de média ação sobre objetos; o segundo regula a ação sobre o psiquismo. Ivic (2010) cita alguns meios de mediação simbólica e sua importância para a constituição do ser humano:

Esses instrumentos compreendem, para mencionar apenas alguns, a língua escrita e falada (e toda a “galáxia Gutemberg”, retomando a expressão de McLuhan), os rituais, os modelos de comportamento nas obras de arte, os sistemas de conceitos científicos, as técnicas que ajudam a memória ou o pensamento, os instrumentos que reforçam a mobilidade ou a percepção humana, etc. Todos estes instrumentos culturais são “extensões do homem” (McLuhan, 1964), isto é, prolongamentos e amplificadores das capacidades humanas. Para a antropologia cultural, descrições como essas podem parecer triviais, mas, na ordem conceitual que rege a psicologia, 5 De alomorfia, do grego allómorphos, de forma diferente; passagem de uma forma para outra, diferente, metamorfose (Dicionário Aurélio) (VYGOTSKY, 2010, p. 20). Tradicionalmente marcada pela subjetividade, é raro que sejam levados em conta os fatores culturais. E mesmo a antropologia cultural, muitas vezes, se limita apenas ao aspecto da objetivação das capacidades humanas nos produtos da cultura. Para McLuhan, mais ainda e muito antes que para Vygotsky, o que é importante são as consequências psicológicas, o impacto da existência de tais instrumentos no desenvolvimento do indivíduo, a interação do indivíduo com esses instrumentos. Na análise dessas consequências, o ponto de partida de Vygotsky é o ditado famoso de F. Bacon

(que Vygotsky cita sempre): *Nec manus, nisi intellectus sibi permissus, multam valent: instrumentis et auxiliibus res perficitur* [a mão e a inteligência humanas, privadas dos instrumentos necessários e dos auxiliares, permanecem impotentes; inversamente, o que reforça seu poder são os instrumentos e os auxiliares oferecidos pela cultura] (p. 20).

## 2 O CONCEITO DE ATIVIDADE CRIADORA EM VYGOTSKY: IMAGINAÇÃO E CONHECIMENTO

Neste capítulo debruçei-me nos escritos de Lev Vygotsky (2003) acerca da atividade criadora, que trata da importância da imaginação como base para o processo de criação. A imaginação é uma dimensão do humano e tem um papel importante no desenvolvimento biológico, cognitivo e afetivo das crianças, uma vez que, por meio dela, é possível expressar a noção de mundo e das coisas que fazem parte dele.

Mediante a atividade criadora, a criança apropria-se dos artefatos culturais e científicos, acessa padrões estéticos e, também, elabora dimensões afetivas, fazendo relações com experiências anteriormente vivenciadas. A atividade criadora auxilia nas situações da realidade, e vale-se da imaginação para criar novas realidades.

Conforme Vygotsky (2014),

a atividade criativa é a atividade humana criadora de algo novo, sendo esta uma representação de um objeto do mundo exterior, ou seja, uma construção da mente ou dos sentimentos característicos do ser humano (*apud* VIALLE, 2016, p. 21).

Vygotsky (2003) argumenta que quando observamos o comportamento e as atividades do humano, duas distinções se sobressaem; elas referem-se à capacidade de reproduzir e à capacidade de refazer/recriar o que foi memorizado, valendo-se da imaginação.

Pode-se afirmar que essa atividade combinatória e criadora perpassa por dois momentos de construção: o primeiro está inteiramente relacionado com a reprodução de fatos vivenciados anteriormente, que, por sua vez, estão ligados à nossa memória; o segundo consiste na capacidade que o nosso cérebro tem de mudar as memórias armazenadas, e, a partir delas, criar e inventar, estabelecendo novos hábitos ou comportamentos. Isto acontece por que os seres humanos têm plasticidade do sistema nervoso, que lhes permite ir mudando ao longo da vida e, nesse sentido, a imaginação também se modifica, pois pode se ampliar em razão das vivências.

Vygotsky (2003) assevera que há relação entre a função imaginativa e a realidade, e ambas estão conectadas aos sentimentos e emoções, que podem ser manifestadas ao ver simples imagens:

[...] enlace emocional, que se manifiesta de dos maneras: por una parte, todo sentimiento, toda emoción tiende a exhibirse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos sometiera en aquel instante (p. 7).

Nesse sentido, temos a terceira forma e relação entre a fantasia e a realidade, que estão vinculadas entre imaginação, realidade e fatores emocionais, e podem ser assim manifestadas:

a primeira forma de vinculação está ligada às manifestações externas, que, antes de serem exteriorizadas passam por uma seleção de imagens e pensamentos, os quais estão intimamente ligados com os sentimentos do estado do humor, ou seja, as imagens são selecionadas de acordo com o estado de espírito da pessoa: se está triste seleciona um conjunto de imagens, mas se estiver feliz faz seleção de outras imagens;

– a segunda forma de vinculação relaciona-se com a imaginação e a emoção. Podemos afirmar que a imaginação está relacionada com os sentimentos, e citamos como exemplo: ao assistir um filme dramático e triste, nosso cérebro trabalha a imaginação, fazendo relação entre as lembranças e as emoções que despertam sentimento de tristeza e, talvez, de choro.

Por fim, citamos a quarta forma de relação entre a fantasia e a realidade, pela qual pode-se representar algo inédito, isto é, que ainda não existe no mundo, mas que, a partir da imaginação e fantasia, é possível criar algo, um objeto que ainda não exista no mundo.

Ainda de acordo com Vygotsky (2003), tudo o que imaginamos e fantasiamos é fruto do meio, da cultura e da interação. Tudo o que foi criado desde os tempos primórdios tem relação com a imaginação e a capacidade criadora e combinatória dos seres humanos. Todas as coisas que cercam o humano, portanto, são fruto da imaginação e das relações e significações que fazem a partir da cultura, dos conhecimentos científicos, dos processos históricos e dos artefatos tecnológicos.

Todo inventor, por genial que sea, es siempre fruto de su época y de su ambiente. Su creación partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y se

apoyará en las posibilidades que existen también fuera de él. Por eso advertimos estricta secuencia en el desarrollo histórico de la ciencia y de la técnica. Ningún descubrimiento ni invención científica aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento. La obra creadora constituye un proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma estará apoyada en las precedentes (VYGOTSKY 2003, p. 14).

Parte-se do pressuposto de que a criança é um ser histórico e social que aprende por meio de suas interações, de suas imaginações, do mundo de faz de conta, observando, experimentando e, na mesma medida, apropriando-se e construindo seus entendimentos baseados nas relações que estabelecem com as coisas do mundo e o mundo. Essa noção é destacada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que mencionam ser a criança um sujeito histórico e de direitos

[...] que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 14).

Quando temos o privilégio de conviver ou estar próximas de crianças, é possível perceber as riquíssimas construções que elas explicitam ao brincar. O mundo de faz de conta torna-se realidade pelas mesmas naquele instante. A criança é mestra na arte de imaginar. Suas criações têm relação com as vivências com o meio, a natureza, as coisas do mundo, os adultos e seus pares, como podemos observar nessa narrativa de Ribot (1901), citada por Vygotsky (2003, p. 4):

[...] quando um menino de três anos e meio viu um homem mancando na rua, disse à mãe: Olha, mãe, que perna tem aquele pobre homem! Então ele começa a novela: ele estava montado em um cavalo de grande altura, caiu em uma pedra quebrando sua perna; você tem que encontrar alguns pós para curá-lo.

Constata-se que, com base em situações da realidade, o menino começa a levantar hipóteses do que poderia ter acontecido para aquele homem, e valendo-se de sua capacidade imaginativa, ele inventa elementos para explicar essa situação baseado nas experiências vivenciadas em momentos anteriores. Por meio dessa combinação de fatores, surge algo novo que a criança criou, ou seja, uma criação dela.

Para Vygotsky (2003), essa atividade combinada de imaginação permite a capacidade de ligar as situações antigas com as novas. As crianças não reproduzem exatamente as experiências anteriores como de fato ocorre na realidade; elas vão

relacionando os fatores da realidade com a fantasia para criar uma nova realidade. De acordo com Vygotsky (2014), a atividade criadora da imaginação depende da riqueza de experiências que seres humanos têm:

A atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação. É essa a razão pela qual a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, por ser menor a sua experiência (*apud* VIALLE, 2016, p. 12).

Para que a criança consiga expandir o seu potencial na atividade criativa, é imprescindível que ela tenha oportunidade de aumentar seu repertório e suas vivências, pois, quanto mais contato com práticas que as possibilitem olhar, sentir, escutar e experimentar, mais conseguirá aprender e interiorizar, como também estará munida de mais experiências para mobilizar na atividade de sua imaginação e criatividade.

A criatividade é um conceito que pode ser entendido como algo novo; uma habilidade em criar, inventar algo, objetos, letras de música, escrever um poema. Para a criança, a criatividade é algo potencialmente nato, mas requer desenvolvimento e cultivo; logo percebemos suas formas de manifestação e criatividade em suas brincadeiras e vivências do cotidiano. Donald Woods Winnicott (1975) menciona que

O impulso criativo é algo que pode ser considerado como uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente em qualquer pessoa – bebê, criança, adolescente, adulto ou velho – se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa, desde uma sujeira com fezes ou o prolongar do ato de chorar como fruição de um som musical. Está presente tanto no viver momento a momento de uma criança retardada que frui o respirar, como na inspiração de um arquiteto ao descobrir subitamente o que deseja construir, e pensa em termos do material a ser utilizado, de modo que seu impulso criativo possa tomar forma e o mundo seja testemunha dele (*apud* MOZER; BORGES, 2008, p. 3).

Vygotsky (2003) afirma que a primeira função imaginativa pode ser formulada da seguinte forma: a criatividade na imaginação está diretamente relacionada com as experiências acumuladas pelos sujeitos, uma vez que, segundo o estudioso, a experiência é o recurso pelo qual a fantasia constrói pontes com base nos fatos das realidades vivenciadas, criando algo novo a partir da imaginação e da criatividade. Então, quanto maiores e mais diversificadas as experiências humanas, maior será o repertório para a fruição da imaginação e da fantasia.

Tendo isso em vista, se pensarmos nas crianças, enquanto professores, é preciso expandir as experiências das mesmas, para que, de fato, tenham uma base sólida o suficiente para suas atividades criativas. Quanto mais elas veem, ouvem, experimentam, mais aprendem e constroem suas percepções individuais sobre a sociedade que as cerca, e mais repertório elas têm para seus processos de criatividade.

Em relação a estes aspectos, Vygotsky (2003) salienta que três fatores são essenciais para o amadurecimento e desenvolvimento psicológico e intelectual da criança: a brincadeira, a imaginação e a criação, por meio do desenho, da escrita e do teatro. Nesse sentido, é possível estabelecer relações com a arte, de acordo com Peixoto e Azevedo (2011, p. 78). Para Vygotsky, ela

[...] é uma forma de expressão da linguagem, fazendo a mediação do homem com o mundo e servindo como instrumento de transformação e de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. A Arte pode clarear o pensamento, reorganizando internamente o ser humano, pois na construção de seu espaço interno, é possível a criação de uma consciência de si.

Em consonância com as perspectivas de Vygotsky, nos deteremos em enfatizar a importância da Arte e suas linguagens na formação da criança. A partir disso, salientamos que a arte, como área de conhecimento, contribui para o desenvolvimento da criatividade das crianças e possibilita o contato com as diversas linguagens artísticas (artes visuais, a dança, a música e o teatro).

## 2.1 A IMAGINAÇÃO COMO UMA DIMENSÃO DE CONHECIMENTO

Os humanos são seres de linguagem e pensamento complexo. Inter-relacionam-se mediados por um contexto social, histórico e cultural, e têm na imaginação, na criatividade e na reflexão, seu diferencial de espécie. Embora nasçam potencialmente capazes de transformar a natureza em artefatos, são seres necessitados de educação e, por isso, a dimensão da imaginação e da criatividade precisam ser desenvolvidas e cultivadas.

Para Vygotsky (2003), a atividade da imaginação recria ou reproduz aquilo que já existe em nossas experiências conservadas no nosso cérebro. No momento em que essas experiências são recriadas, podemos afirmar que é a função do cérebro



que está trabalhando para transformar a realidade presente em algo novo para o futuro.

Nesse sentido, Sueli Ferreira (1998, p. 41) entende que “a imaginação cria, da realidade presente, uma outra realidade. Cria uma significação, resultante de um processo criador, que pode variar desde criação de uma pequena novidade na rotina do cotidiano até os maiores descobrimentos científicos”.

Quando temos o privilégio de conviver ou estar próximos das crianças, é possível perceber as riquíssimas significações que elas explicitam no brincar, no mundo de faz de conta. São ações que se tornam realidade pelo menos naquele momento. Suas criações têm relação com as vivências com o meio, a natureza, as coisas do mundo; isto é, a imaginação das crianças é produto da cultura na qual está imersa e resultado da significação objetiva e subjetiva de cada sujeito acerca de conhecimentos acumulados histórica e socialmente. Para Girardello (2011), a imaginação da criança pode ser concebida como

[...] um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto – comove-se – com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, presente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita (p. 1).

Assim, pode-se afirmar que a interação da criança com o meio cultural propicia vivências e aquisição de conceitos para reelaborar a sua realidade, inter-relacionando o que sabe, imagina e fantasia. Isso permite colocar que a criança se vale do brincar e do faz de conta para resolver um problema; são maneiras de construir a realidade e também expressar-se sobre ela.

Segundo Vygotsky (2003), porém, a imaginação infantil não é mais rica que a imaginação do adulto, uma vez que a imaginação depende da experiência que foi acumulada e vai ampliando-se de forma gradual. Na medida em que ocorre o amadurecimento e o crescimento, vai se adquirindo conhecimentos que são memorizados/acumulados e, depois, servem como base para a criação de novos elementos.

Pode-se entender, então, a questão da imaginação e da criatividade infantil, na perspectiva da teoria histórico-cultural, como uma fase inicial e propulsora de habilidades mais elaboradas e complexas no futuro, e que, ao receber os devidos

estímulos visuais e sociais, a criança potencializará maiores condições de continuar exteriorizando a sua imaginação em forma de criação de novas realidades. Ela depende, portanto, de repertórios e oportunidades que lhe são proporcionados.

Na primeira infância as crianças apresentam uma riqueza muito relevante em seu processo criativo, e, principalmente, nas brincadeiras e nos jogos de faz de conta e fantasia. Por exemplo: quando a criança coloca uma capa em suas costas e imagina ser um super-herói que vai proteger o mundo, no brincar acredita fielmente nisso, e exterioriza de forma verbal e gestual, e encena, deste modo, dramatizando a partir de necessidades que têm de fantasiar naquele momento. Diante disso, vemos como Vygotsky (2003) explica esses comportamentos:

É verdade que, em seus jogos, eles reproduzem muito do que veem, mas bem conhecido é o imenso papel que pertence à imitação nos jogos infantis. Muitas vezes, isso é um mero reflexo do que eles veem e ouvem dos mais velhos, mas esses elementos da experiência de outras pessoas nunca são trazidos pelas crianças para seus jogos como eram na realidade. Em seus jogos, eles não se limitam a relembrar experiências vividas, mas as refazem criativamente, combinando-as e construindo novas realidades de acordo com os próprios *hobbies* e necessidades da criança. A ânsia de fantasiar sobre as coisas reflete sua atividade imaginativa, como nos jogos (VYGOTSKY, 2003 p. 4).

É preciso que o espaço escolar lhe ofereça processos pedagógicos intencionais que sejam capazes de permitir que a mesma possa ampliar seu repertório e, por conseguinte, suas vivências, e objetivar a realidade, considerando a natureza essencialmente social e histórica de seu psiquismo.

De acordo com Ferreira (1998), o processo de imaginação da criança pode ser entendido como algo complexo:

[...] o processo de imaginação mantém a relação entre a dialética com a realidade significativa. A criança ao figurar sua imaginação, projeta na realidade constituída de seus próprios significados. A nova realidade criada passa influir aquela já existente. No mecanismo da imaginação, a criança percebe as coisas pelos seus significados e elabora-as num processo de seleção e associadas de impressões (p. 42).

Ferreira (1998) permite compreender que o processo de imaginação envolve a relação entre a realidade e seus próprios significados. Enquanto expressa sua imaginação, está ressignificando os conceitos adquiridos a partir da realidade, selecionando desta experiência as partes que mais se identificam, e conservando-as na memória para usar no futuro como experiências para criar novas significações.

De acordo com Vygotsky (2003), esta ação supracitada pode ser compreendida como pertencente a segunda função criativa ou combinada:

Toda atividade humana que não se limita a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas cria novas imagens, novas ações, pertence a essa segunda função criativa ou combinada. O cérebro não é apenas um órgão capaz de preservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas também é um órgão criativo e combinado; capaz de retrabalhar e criar novos elementos e abordagens com elementos de experiências passadas. Se a atividade do homem se limitasse a reproduzir o passado, ele seria um ser voltado exclusivamente para o ontem e incapaz de se adaptar a um amanhã diferente. É precisamente a atividade criativa do homem que faz dele um ser projetado no futuro, um ser que contribui para criar e modificar seu presente (p. 4, tradução minha).

Segundo Ferreira (1998), é fundamental esse processo de seleção, pois auxilia a criança no seu desenvolvimento mental, na fantasia e na imaginação. Os elementos selecionados sofrem alterações. As impressões externas são (re) elaboradas pelas impressões internas dos indivíduos, transformando-se, assim, em novas realidades. Desde a mais tenra idade da criança, os processos criadores se fazem presentes na vida destas, por meio das brincadeiras, do jogo e, também, do desenho. Sendo assim, a ludicidade e a arte possuem papel fundamental nesta relação entre a criança e o mundo, pois proporcionam formas de falar, expressar e comunicar sobre si e o mundo.

Nesse sentido, Girardello (2011, p. 77) vale-se das ideias de Greene (1995) para mencionar que a fruição estética favorece a imaginação da criança:

Greene observa que não basta a exposição da criança à arte para que haja o envolvimento, é necessário que ela receba um encorajamento delicadamente equilibrado que tanto a leve a “prestar atenção às formas, padrões, sons, ritmos, figuras de linguagem, contornos e linhas” (p. 125).

Para que, portanto, a imaginação seja constante na vida das crianças, sendo aliada no desenvolvimento intelectual, afetivo e científico, é necessário criar meios para que exercitem a mesma; então, na escola devem ser priorizadas as metodologias de ensino que proporcionem práticas considerando a imaginação como um elemento constante não somente na área de artes, mas em todas as áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2003, p. 3) salienta que “para as pessoas comuns, a criação é exclusiva de alguns seres, gênios, talentos, autores de grandes obras de arte, grandes descobertas científicas ou importantes melhorias tecnológicas”. Nesta perspectiva, Girardello (2011, p. 76) afirma que:

Por não se tratar de um dom ou de um dado objetivo e quantificável da subjetividade da criança, estando ligada à inteligência e às emoções, a imaginação infantil pode ser educada, como dizem muitos estudiosos a partir de diferentes perspectivas teóricas: “as crianças podem ser ensinadas a olhar e a ouvir de maneira a que a emoção imaginativa seja consequência”, diz Warnock (1976, p. 206-7); “assim como o entendimento lógico da criança, também sua habilidade de se envolver com o faz de conta e a fantasia precisa ser construída”, observa Gardner (1982, p. 182); “a imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada, ou se atrofia”, diz Held (1980, p. 46); “a imaginação pode e deve ser educada, e a experiência que ela nos dá é mais importante e válida do que qualquer outra que possamos adquirir somente através do pensamento racional”, diz Mock (1970, p. 136). “A tarefa mais importante da educação parece ser a educação da imaginação”, para Sloan (1993, p. 158).

A partir disso, reafirma-se a importância da arte para o desenvolvimento da criança nos aspectos da imaginação e fantasia, possibilitando meios para elevar o grau de criatividade e inventividade. Parte-se da premissa de que as crianças podem e devem ser educadas a olhar, sentir e ouvir por meio de uma educação imaginativa, que tem a arte como uma linguagem valiosa para auxiliar que a imaginação, a fantasia e a criatividade sejam cultivadas e cada dia mais presentes no processo de aprendizagem delas.

A arte e suas linguagens são essenciais, e permitem experimentar várias formas de expressão (desenhar, dançar, dramatizar, apreciação musical e da história da arte e de artefatos culturais) e fruição estética e criadora, possibilitando, assim, o exercício da imaginação e da fantasia.

O (a) professor (a) tem papel muito importante na mediação do encontro com o novo e nas buscas da criança por elementos para enriquecer seu repertório de novas experiências, promovendo situações que ajudem a criança a entrever as realidades que estão postas, relacionadas com os seus entendimentos pessoais, e fazendo uso da ludicidade e da capacidade imaginativas nas práticas metodológicas, com prioridade tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Por fim, reitera-se que para que o professor promova suas práticas de ensino em artes, pautado na pedagogia imaginativa, é necessário que ele próprio experimente em sua vida o poder da imaginação, para, assim, conseguir despertar na criança o poder imaginativo e a criatividade criadora. Girardello (2011) auxilia nessa narrativa salientando que:

[...] a imaginação da criança é um modo de ver além ou de entrever, que intensifica a experiência do olhar e vice-versa. Como todos os sentidos podem despertar a emoção imaginativa, poderíamos também falar na imaginação como um modo de sentir além. As vivências imaginativas da infância têm um papel crucial no seu desenvolvimento estético, afetivo e

cognitivo. Vimos que é possível atuar favoravelmente sobre a imaginação infantil, criando melhores condições para que as crianças disponham desse tempo ou lugar – metáforas para a imaginação – onde possam exercitar sua curiosidade sobre as coisas do mundo, constituir conhecimento sobre elas e sobre si próprias, e viver mais plenamente o imaginável (p. 90).

Entendemos que as vivências imaginativas da criança têm um papel fundamental em seu desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo. Temos na arte uma aliada para criar condições para que as crianças possam experimentar e aguçar a sua curiosidade, suas indagações sobre si, sobre as coisas do mundo, tendo oportunidade de reelaborar os seus conhecimentos com base nos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da história do homem e da imersão em uma cultura, baseando-se nas vivências que as permitam usufruir mais plenamente da imaginação.

## 2.2 A INTER-RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE CRIADORA E IMAGINAÇÃO NO HORIZONTE DA ALFABETIZAÇÃO

A atividade criadora e a imaginação estão intimamente ligadas à linguagem visual das crianças, isso porque, inicialmente, elas se expressam-se e se comunicam tendo a escrita gráfico-plástica como seu modo de expressão e interação social. A escrita gráfico-plástica é um dos termos usados por Perondi, Tronca e Tronca (2011), e se refere ao conjunto das marcas gráficas, das garatujas e das imagens simbólicas de que as crianças se valem para se expressar e conhecer.

Mediante a interação com as pessoas e o meio social, as crianças vão, progressivamente, ampliando seu repertório pessoal e cultural e, então, incorporam novos modos de expressão e comunicação, com a linguagem alfabética, corporal e artística. Essas são maneiras por meio das quais a criança se inicia no processo de alfabetização e escolarização. Antes de adentrar de modo mais complexo no sistema de linguagem formal, as crianças potencializam o movimento, os gestos, as formas, as imagens e as brincadeiras para interagir, aprender e conhecer.

As imagens e os símbolos, são, portanto, *textos* que fazem parte do nosso cotidiano e também compõem o universo das crianças, e, gradativamente, assumem perspectivas diversificadas em sociedades globalizadas como as que vivemos. Em consideração a isso, entendemos que cada vez mais a cultura visual se faz presente em todos os lugares e a todo momento e, por conseguinte, as crianças desde cedo têm o contato com as diversas formas de expressão e de informação visual.

Deste modo, o conhecimento da linguagem visual no mundo contemporâneo é primordial, uma vez que vivemos “numa civilização de imagens”. Por isso, a alfabetização visual das crianças é muito importante para que possam apreciar e conhecer imagens e, progressivamente, aprender a fazer uma leitura crítica, interpretá-las e se expressar por meio delas. É função da educação escolar, portanto, se ocupar com processos de alfabetização visual que dizem respeito à escrita, à leitura e à criação de imagens.

De acordo com Pino (2006 *apud* GOBBO; MILLER 2016), imagens “[...] são sinais, podendo tornar-se significativas ou simbólicas” (p. 161). São representações de pensamento, sonho, fantasias e têm sua gênese no termo latim *imago*. A imagem “[...] depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece (JOLY, 1996, p. 13), sendo ela, todavia, sempre a representação de algo, e sua função principal “[...] é permitir aos organismos captar a realidade que constitui seu meio, possibilitando formas naturais de conhecimento” (PINO, 2006 *apud* GOBBO; MILLER, p. 161).

Levando isso em consideração, podemos inferir que o processo de alfabetização escolar não se resume à alfabetização, ao letramento de leitura e escrita e ao domínio das práticas sociais, mas, contempla, também, a alfabetização visual e a artística, as quais, por muitas vezes, são relegadas a segundo plano nas práticas docentes da Educação Infantil.

Nas primeiras infâncias é importante a potencialização da alfabetização visual pelo fato de ela auxiliar na compreensão e construção simbólica, as quais permitem a passagem entre o real e o imaginário e são essenciais para significações pessoais de cada criança. Na concepção de Kehrwald (2006), a alfabetização na linguagem assim acontece:

É em este fazer/refazer que está a alfabetização na linguagem dos elementos que constituem as produções artísticas, tais como, as formas, linhas, cores, texturas, volume, movimento, equilíbrio, etc. que fazem parte dos códigos da escrita plástica e que precisam ser explorados pela criança para que possa usá-los, compreendê-los e transformá-los, enriquecendo assim suas vivências. Este fazer criativo que chamamos de alfabetização artística, abrange as técnicas de compor, desenhar, pintar, modelar em argila, a escultura, a gravura (xilogravura, infogravura, etc.), as instalações e tantas outras manifestações (p. 6).

Em consideração às ideias de Kehrwald (2006), é preciso entender que o processo de alfabetização é mais amplo do que codificar e decodificar letras, símbolos e números, pois vai além do mundo letrado. Inspirada em Kehrwald (2006) e transpondo essas ideias para a educação escolar, posso afirmar que as leituras de imagens têm objetivos semelhantes e abrange descrição, interpretação, compreensão, decomposição e recomposição para que se possa apreendê-la como um objeto a conhecer.

Ainda, pode-se fazer a comparação do processo de decodificar um texto e um texto pictórico e observar suas similaridades no contexto da alfabetização, pois se faz necessário apresentar as diversas possibilidades de acesso à apreciação e à leitura, mediante abordagens coerentes a cada etapa da escolarização. Tanto no horizonte da aprendizagem artística quanto na alfabetização visual, entende-se que decodificar e ler são dimensões inter-relacionadas, pois se

[...] decodificar um texto é entrar em sua trama, na sua textura, no seu tecido, ler um texto pictórico é adentrar em suas formas, linhas, cores, volumes e particularidades, na tentativa de desvelar um código milenar que muitas vezes não está explícito, nos é desconhecido e, por vezes, nos assusta. Por ser um sistema simbólico, de representação, a subjetividade contida na arte proporciona uma infinidade de leituras e interpretações que dependem das informações do leitor, das suas experiências anteriores, das suas vivências, lembranças, imaginação, enfim, do seu repertório de saberes (KEHRWALD 2006, p. 1).

A linguagem expressiva, poética e criativa traz à tona estados perceptivos que envolvem a observação, a memória e a imaginação. Pode-se afirmar que estas são fontes de aquisição e ampliação do repertório visual da criança. Ao experimentar atividades que envolvem as imagens, é bem comum elas sentirem um deslocamento no tempo/espço, por exemplo, podem “viajar” para um tempo que não viveram, conhecer coisas que não conheceriam se não fosse pela experiência visual: ler um livro de imagens, assistir um filme, apreciar uma apresentação de dança, observar uma paisagem e apreciar obras de arte. Estas oportunidades são exercícios primordiais para o desenvolvimento da capacidade de observação, memória e análise. Por conseguinte, é oportuno proporcionar vivências que potencializam a ampliação do repertório pessoal e criar, por meio da imaginação, sentido para experiências visuais, como também aprender a interpretá-las.

Ao ampliar o repertório visual e conceitual, a criança passa a ampliar sua possibilidade imaginativa e criadora, e, nesse aspecto, Vygotsky (2003) destaca o papel crucial da imaginação para a expansão da experiência dos homens:

[...] la imaginación adquiere una función de mucha importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas. En esta forma, la imaginación constituye una condición absolutamente necesaria para casi toda función del cerebro humano (p. 7).

As imagens são, então, essenciais para que a criança consiga (re) elaborar a realidade de acordo com sua subjetividade, facilitando, assim, a apropriação acerca dos conhecimentos. Isso permite entender que quando relacionamos algo com uma imagem da memória, não estamos fazendo nada mais do que reproduzir algo que foi criado anteriormente, algo sobre o qual já temos uma referência; assim, o cérebro humano limita-se a reproduzir algo que existe (Vygotsky, 2003). O autor nos deixa indicativos importantes acerca da necessidade de oferecermos um bom repertório visual e artístico às crianças, pois a aprendizagem humana se dá por imitação e estímulos:

Con la misma exactitud, cuando dibujamos del natural, escribimos o realizamos algo con arreglo a una imagen dada, no hacemos más que reproducir algo que tenemos delante, que ha sido asimilado o creado con anterioridad. Todos estos casos tienen de común que nuestra actividad no crea nada nuevo, limitándose fundamentalmente a repetir con mayor o menor exactitud algo ya existente (VYGOSTKY, 2003, p. 1).

Se, de uma perspectiva, nossa aprendizagem se dá por mimese (imitação), de outra se dá por meio da recriação daquilo que se conhece, pois, as atividades humanas não se limitam a reproduzir fatos e impressões, mas, sim, criam novas imagens e impressões e, permitem, então, novas proposições ou ações. Essa ação é nomeada por Vygotsky como a segunda função criativa ou combinada. O cérebro humano é um órgão que permite aos seres humanos conservar e/ou reproduzir experiências já vivenciadas, e também criar novos elementos. Assim, a criatividade do homem bebe na fonte do passado, das coisas já instituídas, e isso possibilita criar e modificar o seu presente e projetar um futuro.

Levando isso em consideração, cabe ressaltar que tudo o que as crianças veem, sentem, imaginam e fantasiam está intimamente ligado às vivências em processos de interação e relação com seu entorno, sua cultura e os sujeitos com quem interagem. Quanto mais oportunidades edificantes, portanto, mais elaboradas e complexas serão suas criações e aprendizagens; e quanto mais contato com diferentes materiais, mais combinações podem estabelecer e organizar.



Considerando a especificidade do período da infância, entende-se que é possível oportunizar uma educação do olhar por meio de estratégias lúdicas. Assim, a professora pode trazer para suas práticas pedagógicas a ludicidade por intermédio dos jogos, entrelaçando a ludicidade com as linguagens e expressões artísticas e com os processos de leitura, possibilitando às crianças as construções poéticas (desenho, pintura, modelagem, dança e teatro), a aquisição de conhecimentos do seu contexto histórico-cultural e a elaboração de sentidos dessas relações, atribuindo diversos significados.

Vygotsky (2003) afirma que desde tenra idade encontramos na criança processos criadores que se apreciam, acima de tudo, em seus jogos. Em sua pesquisa, cita exemplo dos jogos de imaginação criativa de crianças, como em essa citação: “um menino que monta em uma vara e imagina que ele anda a cavalo, a garota que brinca com sua boneca acreditando fielmente ser mãe, filhos que jogam com ladrões, soldados, marinheiros” (p. 4). O autor ressalta que os jogos são, para as crianças, um exemplo de pura criação:

Todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación. Verdad es que, en sus juegos, reproducen mucho de lo que ven, pero bien sabido es el inmenso papel que pertenece a la imitación en los juegos infantiles. Son éstos, frecuentemente, un mero reflejo de lo que ven y escuchan de los mayores, pero dichos elementos de experiencia ajena no son nunca llevados por los niños a sus juegos como eran en la realidad. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño. El afán que sienten de fantasear las cosas es reflejo de su actividad imaginativa, como en los juegos. (VYGOSTKY, 2003, p. 3).

Ao encontro disso, podemos afirmar que o jogo e a imaginação estão intimamente relacionados. A imaginação pode ser entendida como uma mola propulsora para a interferência na cultura, pois tudo o que está posto nela em algum momento originou-se da imaginação de “alguém” para, depois, se tornar uma proposição, um elemento da realidade. Para a criança, esse momento do jogo, do faz de conta, da fantasia, é um momento de construir novas realidades baseadas na relação fantasia/imaginação/realidade. Fazendo um movimento de combinação entre esses aspectos e na simbolização do jogo, exterioriza as suas percepções, seus desejos, suas ânsias, acerca do seu universo individual e do coletivo na instância do social.

É muito importante, todavia, que a professora proporcione às crianças situações nas quais possam expandir o contato com as linguagens, materiais e técnicas de expressão, para, assim, fomentar a iniciação e o cultivo do repertório imagético. Considerando a noção vygotskyana de que o sujeito conhece mediante interações sociais, entende-se que quanto mais acesso maiores serão as oportunidades de aprendizagem. A imaginação é fomentada pelo repertório que também é visual, e, por conseguinte, quanto mais forem estimuladas mais desenvolvem e aprimoram suas capacidades imaginativas e criativas, resultando, possivelmente, em um adulto com maior capacidade criadora.

Nesse sentido, salientamos que a arte é um acervo fundamental neste processo de aquisição e ampliação de conhecimentos; uma linguagem expressiva elementar nesse processo de leitura de textos pictóricos, pois, por intermédio de sua especificidade, ela permite aprender por meio de um processo lúdico e estético, que mostra diferentes perspectivas de entendimento do mundo. Nesse sentido, Kehrwald (2006) salienta que o:

[...] contato com a arte tem a função de levar a criança a pensar sobre a sua realidade social e em que ela pode ser modificada ou acrescida a partir desse estudo. É preciso atentar também que as perguntas indicadas não podem se tornar um clichê. São apenas um caminho, entre outros, para estimular a leitura do texto pictórico (p. 4).

Poderíamos afirmar, então, que o ensino que contempla a alfabetização visual necessita estar relacionado com a oportunidade de apreciação, interpretação e fazer visual e artístico, viabilizando o aprimoramento e o desenvolvimento de habilidades e técnicas de apreciação de leitura de imagens inerentes à cultura histórica, regional e universal, aprendendo a contextualizá-las no espaço/tempo em que elas se manifestam.

Além disso, promover uma educação estética contemplando ensino de leitura de imagens, deve ser prática constante na formação escolar de sujeitos capacitados para atuar numa sociedade letrada e cercada por imagens e símbolos. Desse modo, o ensino da arte deve perpassar as fronteiras da sala aula para que os alunos se apropriem e deem novos sentidos aos conhecimentos do patrimônio cultural, científico e artístico em toda sua amplitude, a partir de um olhar crítico abarcado nos conhecimentos adquiridos com a oportunidade de exercitar essa habilidade. Nessa perspectiva, Kehrwald (2006, p. 7) sugere

[...] uma educação abrangente, interativa, vinculada ao coletivo e emancipatória no sentido de contribuir para repensar sua realidade. Assim, as aprendizagens em arte ocorrerão não só na sala de aula, mas em museus, exposições, oficinas e lojas de artesanato, no contato com artistas da região e familiares ou conhecidos dos alunos que executem um ofício ligado à arte, seja popular ou decorativa e que possam dar depoimentos e mostrar seus trabalhos na escola.

Por fim, faço uma relação entre as ideias de Kehrwald e a teoria da atividade criadora, em que Vygostky salienta a importância da ampliação do repertório da criança desde tenra idade, para ela ter referências para usar no processo de imaginação e fantasia. Partindo disso, entendo que quanto mais a escola oportunizar um repertório artístico qualificado, mais abrangente serão as oportunidades de aprendizagens nas diversas formas de expressão e apreciação e uso das técnicas, possibilitando uma bagagem por meio da qual ela terá maior capacidade para imaginar e fantasiar. A criança, portanto, precisa de um amplo repertório visual e simbólico para subsidiar suas construções simbólicas, fomentando articulações entre o real e o imaginário, atribuindo significado às mesmas de acordo com suas necessidades.

### 3 A ESCRITA GRÁFICO-PLÁSTICA DA CRIANÇA E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM SIMBÓLICA E DO DESENHO

Na história da humanidade, o homem produziu e deixou marcas e símbolos que, paulatinamente, se constituíram em elementos de comunicação, até chegarmos à invenção de outros sistemas, como o alfabeto e os algarismos expressos em diferentes culturas. O sistema de representação simbólica permite a comunicação e a interação entre as pessoas em diferentes culturas e faz parte da alfabetização e da escolarização das crianças. Isso permite afirmar que a criança é constituída na interação social, sendo conduzida a conhecer e a se apropriar de parte deste grande acervo que é o mundo cultural dos homens. De posse de tal saber, é estimulada a conhecer e a inventar e, assim, inicia-se no movimento de ser influenciada pela cultura e, também, com o passar dos tempos, fazer cultura. Nesse movimento de inter-relação entre a herança da tradição e a necessidade de aprender para instituir o novo, é que se justificam a educação familiar e educação escolar.

Adentrar no universo da cultura humana é reconhecer que somos seres aprendentes e que nossa inserção se dá de modo progressivo. Diante disso, é importante reconhecer a especificidade dos modos de expressão comunicativa das crianças. Na medida em que sabemos e reconhecemos essa maneira própria, cabe à professora entender e auxiliar a criança no processo de ampliação linguística. Partindo dessa noção, acolhemos o termo *escrita gráfico-plástica*, usado por Perondi, Tronca e Tronca (2001) para se referirem às marcas e às primeiras simbolizações da criança. Entende-se que a criança mobiliza uma diversidade de elementos para se inserir no mundo sociocultural, sendo os movimentos, os gestos, o olhar, os sons e as marcas as suas primeiras manifestações comunicativas. Adiante, a criança amplia a sua capacidade de usar artefatos e, por conseguinte, amplia os modos de comunicação e interação. É nesse sentido que as marcas gráficas podem ser entendidas como uma *escrita gráfico-plástica*, pois uma marca pode ser acolhida por um adulto como uma manifestação de comunicação da criança; muitas vezes é o adulto que vai dar sentido inicial àquela marca, que poderá assumir significados também para a criança a partir do reconhecimento dado.

A linguagem gráfica das crianças foi estudada por vários educadores e psicólogos. Florence de Méredieu (2006), menciona autores como Arno Stern (1966) como um dos pioneiros em registrar os signos gráficos básicos classificados como sol,

boneco, casa, navio; a norte-americana Rhoda Kellogg (1985), que registrou em mandalas as formas básicas e as figuras que são padrão nos desenhos das crianças, e também Georg Henri Luquet (1927), que distingue os desenhos em quatro estágios: realismo fortuito; realismo fracassado; realismo intelectual e realismo visual. Já de acordo com Analice Dutra Pillar (1996), o destaque são os estudos de Victor Lowenfeld e W. Brittain (1997), que enfatizam ser somente por meio dos sentidos que a aprendizagem pode se processar. Também menciona o arte-educador inglês Herbert Read (1982), que observa as funções mentais como o pensamento, o sentimento, a sensação e a intuição e, por fim, a relevante contribuição de Jean Piaget, para quem a criança não nasce sabendo desenhar, mas constrói o seu conhecimento acerca do desenho mediante a sua atividade com este objeto de conhecimento. Tais estudiosos do desenho infantil viabilizaram muitas pesquisas e, aqui no Brasil, destacamos nomes como Ana Mae Barbosa (1991), Analice Dutra Pillar (1996), Edith Derdyk (1990), Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque M. Teresinha Telles Guerra (1998), entre tantos outros pesquisadores.

As mandalas que catalogam as formas básicas dos desenhos, denominados por Kellogg (1985) de diagramas básicos, permitem constatar o predomínio de círculos e radiais, e que os traços iniciais se originam das formas circulares, triangulares, quadrangulares, irregulares, e, ainda, da cruz e do X. Considerando tais regularidades nos traçados infantis, é possível afirmar que a criança *escreve* por meio de marcas, traços, símbolos e figuras.

A escrita inicia-se com rabiscos quaisquer e, progressivamente, passa aos signos diferenciados. Vygotsky (1998) salienta que escrita gráfico-plástica é o início da escrita por meio de desenhos; “linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estão dando lugar a signos; nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança” (*apud* PERONDI; TRONCA; TRONCA, 2001, p. 172).

Nesse sentido, assevera-se que a escrita gráfico-plástica é, para a criança, a segunda forma de linguagem e expressão, complementando aquilo que ainda não tem capacidade de realizar por meio da linguagem verbal. Essa estrutura mental tem origens em nossa própria constituição humana: “Rabiscar, desenhar e escrever são expressões construídas pelo ser humano. Por meio delas, um sujeito estabelece sua relação com o grupo do qual faz parte. Enfim, através de movimentos gráficos, o

homem materializa um ato, tanto objetivo, quanto subjetivo” (PEREIRA; SILVA, 2011, p. 92).

O ato de desenhar tem, então, um papel fundamental na constituição da criança, que se inicia por meio de marcas, risco e rabiscos, na maioria das vezes originados de modo não intencional; talvez por isso, para muitos adultos, isso não tem valor cognitivo e nem comunicativo, sendo visto como um emaranhado de riscarias. As marcas gráficas são, porém, muito além disso, “[...] elas se configuram nas primeiras manifestações plásticas da criança, resultado de sua capacidade de pensamento e ação (JOHANN, 2020, p. 2, no prelo).

Nesse momento da escrita gráfico-plástica, a criança não tem uma intencionalidade de representar simbolicamente algo e/ou o que sabe, o que pensa; na maioria das vezes, essa *escrita* é resultado de gestos, de movimentos ou da experimentação de materiais, como uma caneta, um lápis ou o próprio alimento.

[...] o gesto capaz de marcar uma superfície acontece por movimentos (inicialmente pouco conscientes) que a criança/bebê faz a partir da relação que se estabelece entre ela e os materiais que dispõem, assim os sinais gráficos gerados nesta época são acasos dos gestos e dos movimentos (JOHANN, 2020, p. 2, no prelo).

Alguns estudiosos denominam os desenhos iniciais de garatujas:

A garatuja não é simplesmente uma atividade sensório-motora descomprometida e inatingível. Atrás dessa aparente inutilidade contida no ato de rabiscar estão latentes segredos existenciais, confidenciais, emotivos, necessidade de comunicação (DERDYK, 1989 *apud* PERONDI; TRONCA; TRONCA, 2001, p. 180).

As garatujas são diversas, plástica e esteticamente expressivas, resultados de uma vivência lúdica com os materiais: marcar, modelar, ordenar objetos e brincar; elas também podem ser elaboradas no ato de comer, em movimentos circulares no prato; em movimentos longitudinais na ação de levar a colher do prato à boca; ainda o ato de brincar com a massinha fazendo bolinha e cobrinha (JOHANN, 2020, p. 4, no prelo).

Estes gestos podem ser considerados escrita dos grafismos e/ou garatujas, pois é a iniciação ao mundo simbólico, progressivamente ampliado por intermédio da escolarização; por isso, concebem-se as mesmas como as escritas visuais da criança (JOHANN, 2020, no prelo). Diante disso, situa-se como um grande desafio para o processo de alfabetização, uma vez que a escrita gráfico-plástica é a iniciação ao mundo simbólico, que irá progredindo e se ampliando por intermédio da escolarização.

Com o passar do tempo, a criança vai crescendo e evoluindo. Por volta dos três anos de idade ela já adquiriu mais habilidade e capacidade de controle muscular; assim, o desenho ganha formas mais definidas. Como pontuam Perondi, Tronca e Tronca (2001, p. 181): “que do traço contínuo, impulsivo e motor a criança passa para os traços descontínuos em ritmo mais lento”.

Neste processo de aquisição da linguagem gráfico-plástica, da forma aleatória passa para um gesto mais controlado; as linhas se fecham e se inicia o uso das formas circulares, que lembram células e núcleos, ou seja, forma /gênese que, mais tarde, se constituirá no esquema da figura do corpo (JOHANN, 2020, no prelo).

Assim, a criança passa a registrar as primeiras representações da figura humana. Nesta etapa os gestos dela irão ganhar formas mais arredondadas, formas de espirais, caracóis, dentre outras, até chegarem na forma do círculo fechado. Nesse processo as crianças ampliam suas formas de representação simbólica, trazendo para seus desenhos marcas gráficas ordenadas e estruturadas.

Aos poucos o desenho da criança vai ganhando cada vez mais formas de células, núcleos e radiais. Neste momento da escrita gráfico -plástica, é comum a criança desenhar as partes do corpo saindo da cabeça, pois ela ainda não tem estabelecida a noção corporal. Sobre isso, Perondi, Tronca e Tronca (2001, p. 183) ensinam que “várias modificações vão ocorrendo nesse processo até a criança chegar no desenho de raio de sol”.

Na sequência, os pequenos irão aprimorando as suas representações gráficas. Começam a surgir os olhos, a boca, o nariz. Na medida em que as crianças têm oportunidade de desenhar, aos poucos a configuração de raio de sol vai se tornando mais complexa e elaborada. Assim, as garatujas irão progredindo para representação figurativa; por exemplo, o boneco-girino.

Após a criança já ter passado pelo processo de desenhar o “girino”, ela começa a acrescentar ao tronco seus desenhos; o ato de unir os membros à cabeça ainda permanece por mais um tempo sendo representado com ela grudada ao corpo e os braços unidos a ela. Nesse sentido, Lowenfeld e Brittain (1977) afirmam que:

A fase pré-esquemática, de quatro a sete anos, caracteriza-se pelo fato de a criança conseguir dar forma a seus desenhos, criando modelos que têm a ver com o mundo a sua volta. Trata-se, agora, do início da compreensão gráfica; os traços das garatujas perdem, continuamente, suas relações com os movimentos corporais e passam a ser controlados, relacionando-se com objetos visuais (*apud* PEREIRA; SILVA, 2011, p. 94).

Na medida em que a criança vai aprendendo a representar as figuras humanas como supracitado, ela cada vez mais procura aprimorar essas representações, buscando acrescentar mais detalhes ao desenhar, e aos poucos, vão surgindo as mãos no lugar das radiais, na cabeça vão surgindo as orelhas, os cabelos, enfim, busca a cada desenho registrar mais detalhes, e isso faz com que a cada dia se aproxime mais da representação convencional da figura humana.

Daqui em diante a criança já consegue desenhar a figura humana com mais detalhes, buscando semelhança com o real. Esta época da infância geralmente corresponde ao início da escolarização, etapa que visa o letramento. A criança permanece acrescentando em suas composições tudo o que sabe e conhece a respeito do tema/ideia, por isso o fenômeno de transparência é algo em evidência neste período (FERREIRA, 1998).

Para Vygotsky (*apud* FERREIRA, 1998, p. 33), o fenômeno da transparência é visto

[...] como uma narração gráfica em que o significado é fundamental na constituição da figuração. Assim, o desenho assume o papel de narração gráfica, pois criança enquanto desenha tenta registrar tudo que sabe acerca daquele determinado objeto que está simbolizando através dos grafismos.

A partir disso, podemos salientar que as crianças não podem ser concebidas como quem não sabe nada, ou seja, uma tábula “rasa”, pois, enquanto sujeitos de linguagem, elas se apropriam dos conceitos e conhecimentos por meio da interação, e vão construindo e atribuindo sentido em relação às coisas em suas vivências.

A criança, ao produzir suas representações gráfico-plásticas, mobiliza suas experiências e os motivos que lhe são oferecidos. Deste modo, sua capacidade simbólica está condicionada ao meio que vive e interage, expressando no desenho a sua percepção, recordação, sentimentos e suas necessidades, uma vez que a “capacidade simbólica potencializa a capacidade da criança de criar. A internalização de símbolos permite-lhe a transposição de uma situação a outra, de um objeto a outro, permite-lhe imaginar em uma situação diferente da qual se encontra para resolver algum problema” (PEREIRA; SILVA, 2011, p. 93).

Segundo Vygotsky (1998), o período de escrita por imagens assim se desenvolve:

O período de escrita por imagens apresenta-se plenamente desenvolvido quando a criança atinge a idade de cinco, seis anos; se ele não está clara e completamente desenvolvido nessa época é apenas porque já começou a



ceder lugar à escrita alfabética simbólica, que a criança aprende na escola – e às vezes mesmo antes (p. 173).

Por volta dos seis anos, quando a criança inicia o processo de escolarização, coincide com a fase em que aprende a escrita convencional. Deste modo, ressaltamos a importância da compreensão de como ocorre o processo de desenvolvimento da escrita gráfico-plástica.

Vygotsky (1988) desenvolveu uma investigação de como as crianças aprendem e as funções da escrita. Com base em seus estudos, ele as dividiu em quatro aspectos: na primeira fase a criança faz imitação do adulto; ela faz traços e rabiscos e cada hora de uma forma. Caso seja solicitada por alguém para desenhar ela vai registrar de formas bem distintas; a partir da segunda fase, a criança já faz uso de marcas topográficas, ou seja, ela registra na folha de papel gráficos desestruturados. Quando desenha, ela tenta associar o local em que registrou os rabiscos. Na terceira fase a criança produz uma escrita relacionada ao conteúdo da fala a ser registrada. Nessa fase ela já consegue fazer a distinção de tamanho, quantidade, forma e cor. Por exemplo, vários tracinhos podem indicar várias formigas e apenas uma com um único traço. Na quarta e última fase a criança produz desenhos com o intuito de registrar os conteúdos da fala. Muito provavelmente a criança, nesta fase, já frequenta a escolarização formal e passará, em breve, a apropriar-se do sistema convencional de escrita (*apud* PERONDI; TRONCA; TRONCAET, 2001).

Quando a criança encontra-se no processo da pré-escrita, ela não tem compreensão da totalidade da escrita, por isso “‘escreve’ representando sem uma intencionalidade no sentido amplo da simbolização, mas, como uma forma de brincadeira” (VYGOTSKY, 1988, p. 154); neste momento existe uma “[...] total ausência de compreensão do mecanismo de escrita” (*Idem*).

À medida, então, que as crianças vão ampliando sua escrita gráfico-plástica, vão atribuindo sentido aos esquemas criados por elas mesmas para desenhar de acordo com o conceito que têm de um objeto (LOWENFELD; BRITAIN 1977). Essas representações estão inteiramente ligadas às experiências que as crianças possuem, pois, segundo Ferreira (1998), “cada criança desenvolve seu esquema de forma muito particular, pois esse desenvolvimento esquemático depende de suas experiências com objeto de sua afetividade com relação a ele” (p. 22).

Isso permite inferir que a representação do desenho infantil é a primeira manifestação gráfica das crianças, aqui pautada como forma de comunicação, de

expressão do seu estar no mundo, de como perceber o mundo que a cerca. As representações gráfico-plásticas antecedem a aquisição da escrita convencional; portanto, é de suma importância propiciar para os alunos o desenho como um instrumento para a construção de conhecimentos, de significação e simbólico, uma vez que ele assume papel de forma de linguagem enquanto as crianças não têm capacidade de se expressar pela escrita, ou seja, não está alfabetizada.

### 3.1 O DESENHO COMO LINGUAGEM E CONHECIMENTO

Ancorada na teoria da concepção da psicologia histórico-cultural, o desenho será tratado como uma produção de autoria da criança, na qual ela imprime seus conhecimentos, sua percepção e sua subjetividade. Enquanto desenha, a criança simboliza, por meio de rabiscos, linhas e marcas gráficas, o que sabe e o que entende da cultura em que está imersa e as possibilidades de conhecimentos que a mesma lhe proporciona.

A partir disso, ressalta-se que o desenho é uma forma de expressão, comunicação e significação, e, por conseguinte, pode ser entendido como linguagem que traduz conhecimentos. Nesse sentido, Derdyk (1990) observa:

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 (p. 10).

Por meio de tais desenhos pode-se interpretar e, portanto, conhecer. Deste modo, afirma-se que o desenho pode ser entendido como uma linguagem universal, pois possui características próprias de uma sociedade e cultura e se perpetua de geração em geração.

Para Sueli Ferreira (1998), o desenho é a expressão da interpretação da criança no contexto cultural com os conceitos estabelecidos por ela, ou seja, o desenho, para a criança, representa uma forma de expressar a sua interpretação das coisas que as cercam.

Constituído de palavra, o universo da imaginação é produto social, e no caso do desenho está refletido na figuração. A figuração da fantasia é uma forma particular de atividade mental da criança e encerra em si mesma um

significado subjetivo, resultante de um processo de interpretação do ambiente cultural, da realidade conceituada (FERREIRA, 1998, p. 41).

O desenho é uma atividade linguageira da criança; uma maneira eficiente de ela se comunicar com seus pares. Deste modo, o grafismo necessita ser entendido como algo primordial para o desenvolvimento da criança, pois, nesse sentido, sendo ele uma forma de linguagem e também de conhecimento, posto que a criança expressa o que conhece e o que sabe do mundo e das coisas do mundo, podendo, assim, apropriar-se dos conhecimentos e valores da sua cultura. Para Hanauer (2011), o desenho como linguagem

[...] também se constitui um instrumento do conhecimento e leva a criança a percorrer novos caminhos e apropriar-se do mundo. A criança que desenha estabelece relações do seu mundo interior com o exterior, adquirindo e reformulando conceitos e aprimora suas capacidades, envolvendo-se afetivamente e operando mentalmente. Ela externaliza sentimentos e expressa pensamentos (p. 5).

Assim, o desenho é um grande aliado para o desenvolvimento intelectual, criativo e afetivo. Partindo disso, as representações gráfico-plásticas devem fazer parte do cotidiano escolar não apenas como uma forma de entreter os seus alunos e de preencher o tempo vago, mas, sim, entendê-lo como uma linguagem que permite às crianças se expressar, sendo a figuração a expressão da sua relação com a cultura, com o meio que a rodeia. Para que, de fato, o desenho assuma o papel de linguagem e conhecimento, a professora necessita tratá-la como linguagem, entendê-lo nessa perspectiva e, então, propor mediações adequadas para que seja desenvolvido e cultivado.

Para Ostetto (2011), só se aprende desenhar desenhando! Ao desenhar, a criança experimenta, descobre, inventa, imagina, expressa e comunica o que sabe, vê, percebe e conhece. Assim, o desenho das crianças é uma forma de linguagem que terá sentido para ela no momento da ação das coisas que a constituíram (interação com o outro, a cultura), e está baseada na ação de ser realizada, nos gestos, nos movimentos da mão e do corpo inteiro envolvido no registro, e também as palavras que verbalizam enquanto ocorre o processo de expressão.

Acrescenta-se à dimensão do desenho também o aspecto da narrativa que acompanha o registro, geralmente ao modo de inter-relação entre a representação e a fala, aquilo que a criança fala, conta, narra ou descreve acerca do que faz. Desse modo, a linguagem gráfico-plástica complementa-se em relação à linguagem verbal,

e, ambas, permitem a ampliação da interpretação e do entendimento de tais expressões.

Diante disso, cabe ressaltar que a professora necessita conhecer as especificidades da linguagem gráfico-plástica, ser sensível a essa expressão e conceber a criança-autora do desenho, oportunizando um diálogo entre imagem e narrativa.

### 3.2 DESAFIOS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A concepção vygotskyana trata o processo de desenvolvimento humano como um processo de apropriação pelos sujeitos da experiência histórica e cultural. Abarcada neste pressuposto da constituição do sujeito busco, na perspectiva histórico-cultural, salientar a importância da interação social para a constituição do sujeito e sua aprendizagem. Ao encontro disso,

Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e o seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (VYGOTSKY apud REGO, 1995, p. 41).

Nesse sentido, o ser humano não pode ser entendido como apenas resultado do contexto social, mas também sujeito ativo que interfere nesse contexto enquanto é interferido por ele, ou seja, modificando a realidade, sendo, ao mesmo tempo, produto e produtor de cultura, e estabelecendo relações com o mundo, as pessoas e consigo mesmo. Na convivência humana e nas relações com o outro e com o mundo é que os sujeitos irão se apropriando de formas de ver, sentir, pensar e, também, expressar suas percepções, adequando-se ao modo “padrão “ de comportamento e convivência que está implícito e/ou explícito em uma sociedade.

De acordo com Vygotsky (1998) a aprendizagem humana pode ser entendida como um processo socialmente constituído nas interações humanas, e que necessita ser promovida e estimulada sob diversas maneiras. Nesse horizonte, o humano é um ser histórico-social e a escola necessita levar isso em consideração no ensino-aprendizagem.

A partir disso, pode-se afirmar que a criança se apropria da cultura e dos modos de comportamento de uma sociedade pela relação social e a interação com o outro mais experiente. Com o processo de aprendizagem também ocorre dessa forma; tendo situações de mediação, a criança constrói seus conhecimentos. Para Mascioli e Mello (2014),

A construção do conhecimento decorre de uma ação compartilhada que implica um processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. Uma vez que as relações sociais se convergem em funções mentais, a heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando consequentemente as capacidades individuais (p. 76).

Neste horizonte, a educação é um processo de desenvolvimento e aprendizagem no qual as crianças aprendem por meio da mediação e da imitação do outro mais “experiente”; no caso, pode ser outra criança, os pais ou os professores. Com o auxílio e o processo de imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança poderá ir muito além do que já sabe fazer, sendo incentivada cada dia mais a desenvolver suas capacidades e habilidades

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesta pesquisa foi possível constatar que a educação em Arte vai muito além de uma atividade de passatempo ou colorir desenhos. A Arte e suas quatro linguagens assumem um papel fundamental na vida dos seres humanos, e, principalmente, na das crianças, pois, por meio dela, elas têm oportunidade de expressar o que veem, o que sentem e suas percepções de mundo, seja na representação gráfico-plástica, seja pela encenação, dramatização, musicalidade, dança, entre outras; todas são entendidas como formas de as crianças darem sentido aos conhecimentos abstraídos da cultura na qual estão imersos e nas interações com o outro.

Ao findar os estudos posso destacar que a atividade criadora está articulada à imaginação e à fantasia e, portanto, ao processo criativo. É possível afirmar que a imaginação e a invenção estão intimamente ligadas à própria aquisição da linguagem e são dimensões fundamentais da alfabetização e de todo o processo de escolarização.

Não seria exagero citar que foi por meio da imaginação que a humanidade realizou sua própria história cultural, portanto isso deve nos dizer algo acerca da nossa própria aprendizagem.

A partir da perspectiva histórico-cultural, a criança apropria-se dos artefatos culturais e científicos, acessa padrões estéticos e também elabora dimensões afetivas, fazendo relações com experiências anteriormente vivenciadas; tais aspectos são mobilizados para conhecer e aprender. Deste modo, a imaginação está em tudo o que nos cerca, e sem ela não conseguiríamos viver como quem projeta o futuro.

Ao debruçar-me sobre as ideias de Vygotsky, a compreensão sobre o desenho como linguagem ampliou-se. Compreendi que é uma forma de expressão da criança, e que traduz a sua visão de mundo: o que sente, imagina, percebe, vê e sabe. Deste modo, parto do pressuposto de que elas desenham o que sabem, veem e imaginam. Dessa maneira, tem-se o entendimento de que o desenho é uma forma de expressão, uma linguagem gráfico-plástica fundamental para a criança.

Sendo assim, a escola pode ser promotora do desenvolvimento dessa linguagem, e o ensino necessita incorporar pedagogias que potencializam a autoria e

a criatividade das crianças. Sabendo, enquanto educadores, da importância de entender como a criança desenha, é primordial entender e conhecer acerca do grafismo infantil e seu processo de desenvolvimento; nesse sentido, a professora coloca-se como a interlocutora do processo de ensino-aprendizagem, e faz a mediação entre a criança e os bens científicos, artísticos e culturais.

Nessa perspectiva, não nascemos prontos, mas nos constituímos em humanos a partir da interação com os outros e a cultura. Significa que o homem histórico está em constante transformação, em um processo dialético entre os instrumentos culturais, a história e a sociedade. Nós fazemos cultura, fazemos mundo e, portanto, somos produtores da nossa vida; somos sujeitos racionais e de linguagem; o que nos diferencia dos animais é que temos a capacidade de modificar nossa realidade (VYGOTSKY, 1998).

Deste modo, o ato de educar está intrinsecamente relacionado com a cultura e os conhecimentos acumulados pela humanidade, e com os sujeitos que são resultado da mesma. Assim, devemos entender que a criança e sua infância são resultado, em parte, desses fatores, porque para ensinar não podemos pensá-los separados; está tudo interligado.

Reitero que para a teoria histórico-social, um dos maiores desafios para a educação seja proporcionar às crianças um tempo para brincar, desenhar, dramatizar e conceituar. Assim, tanto as instituições de ensino quanto os professores podem repensar propostas de currículos e, conseqüentemente, práticas que inviabilizam a autoria e a criatividade.

Nesse sentido, é razoável que as professoras entendam os conceitos teóricos abarcado na visão histórico-social e considerem o homem um ser social e histórico, compreendendo a corresponsabilidade no desenvolvimento das crianças. Partindo disso, entendemos as crianças como sujeitos históricos e sociais que devem ser respeitados na sua singularidade e nos processos de desenvolvimentos.

Nesse horizonte teórico, a sala de aula pode ser um espaço/tempo de interações construtivas que oportuniza o desenvolvimento integral das crianças.

Sabemos da complexidade do processo de ensinar e aprender, pelo fato de que existem vários fatores que influenciam na constituição intelectual e social da criança na escola, os quais advêm da constituição subjetiva e singular de cada indivíduo, das ações individuais e coletivas, contexto sociocultural e, principalmente,

o modo como o professor entende e potencializa o processo de mediação nas suas práticas pedagógicas.

Para concluir enfatizo que ser pedagoga na contemporaneidade requer a compreensão da linguagem gráfico-plástica e dos processos de interação social que permeiam a aprendizagem. Desse modo, acredita-se que o principal deles diz respeito à formação inicial, pois, partindo de que não se ensina o que não se sabe, então, como ensinar os alunos quando faltam compreensões básicas acerca da aprendizagem? Uma resposta possível leva à qualidade da formação docente, que possibilite à pedagoga se constituir um sujeito sensível e criativo, e que por meio de estudos teóricos e experiências profissionais permita um novo olhar para aprender e ensinar as linguagens gráfico-plásticas bem como as demais dimensões de conhecimentos, entre eles a própria linguagem da arte.



## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.
- DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo. Editora Scipione, 1990.
- FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papyrus 1998. (Coleção Papyrus educação).
- GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Pro-posições, v. 22, n. 2, p. 72-92, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007>. Acesso em: 13 maio 2020.
- GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues; MILLER, Stela. **Um estudo acerca da imaginação infantil nas ações de desenhar e brincar de faz de conta no contato com histórias infantis**. 2016. Tese (Doutorado) – Unesp, 2016 -SP. Disponível em file:///C:/Users/Calima/Downloads/8356-31523-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 1º jun. 2020.
- HANAUER, Fernanda. **Riscos e rabiscos: o desenho na educação infantil**. Revista de Educação do Ideal, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 13, p. 1-13, 2011. Disponível em: [http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140\\_374.pdf](http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_374.pdf). Acesso em: 25 jun. 2020.
- IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Organização Edgar Pereira Coelho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 140 p.: il. (Coleção educadores).
- JOHANN, Maria Regina. **A percepção corporal da criança no desenvolvimento das marcas gráficas e dos desenhos: elementos motores, estéticos e expressivos para pensar a educação escolar**. In: Educa – Revista Multidisciplinar em Educação, 2020. (No prelo)
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção ofício de arte e forma).
- KEHRWALD, Isabel Petry. **Ler e escrever em artes visuais**. Ler e escrever compromisso de todas as áreas. 7. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.
- KELLOGG, R. **Análisis da la expresión plástica del preescolar**. Madrid: Cincel, 1985.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MASCIOLI, Suselaine A. Zaniolo; MELLO, Maria Aparecida. **A atividade criadora e o espaço escolar infantil**. Cadernos da Pedagogia, v. 7, n. 14, 2014. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/issue/view/16/showToc>. Acesso em: 15 maio 2020.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Teresinha Telles Guerra. **Didática do ensino da arte**. A língua do mundo. Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. Tradução Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOZZER Geisa Nunes de Souza; BORGES, Fabrícia Teixeira. **A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski**. Revista Inter Ação, v. 33, n. 2, p. 297-316, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v33i2.5269>. Acesso em: 22 jun. 2020.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Yves de (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. Caderno de Formação: Formação de Professores Educação Infantil, Princípios e Fundamentos, acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf> Acesso em: 10 de jul.2020

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. **Entrelaçando diferentes linguagens na educação**. Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/449/1/01d14t06.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PEREIRA, Célia Ceschin Silva; SILVA, Maryahn Koehler. **Grafismo infantil: leitura e desenvolvimento**. Universidade Estadual Paulista. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/449/1/01d14t06.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PERONDI, José Dario; TRONCA, Dinorah Sanvitto; TRONCA, Flávia Zambon. **Processo de alfabetização e desenvolvimento do grafismo infantil**. 1. ed. Caxias do Sul: Educs, 2001.

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

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

VIALLE, Rafaela Venzi. **A imaginação e arte na infância na perspectiva histórico-cultural: implicações na formação e prática docente**. 2016. Monografia (Conclusão de curso em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo. Revisão técnica José Cipolla Neto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **Linguagem e desenvolvimento e aprendizagem**. Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. Tradução Maria da Pena Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Ediciones Akal, 2003. Disponível em:  
[https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/blog-hablemos-de-educacion-artistica/wp-content/uploads/sites/8/2017/11/La\\_imaginacion\\_y\\_el\\_arte\\_en\\_la\\_infancia.pdf](https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/blog-hablemos-de-educacion-artistica/wp-content/uploads/sites/8/2017/11/La_imaginacion_y_el_arte_en_la_infancia.pdf). Acesso em: 20 maio 2020