

# Revista **a** EVOLUÇÃO

# ANSA L ENSAL MENSAL BIMESTRAL

# WEM 2 V I WEM 1 2 3

LANÇAMENTOS





**INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR:**  
FORTALECIMENTO, APOIO E A DESCONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS

ORGANIZAÇÃO  
ANDRÉ ALVES DE ABERDEORRE  
CLAUDIA REYNA MISTRELI

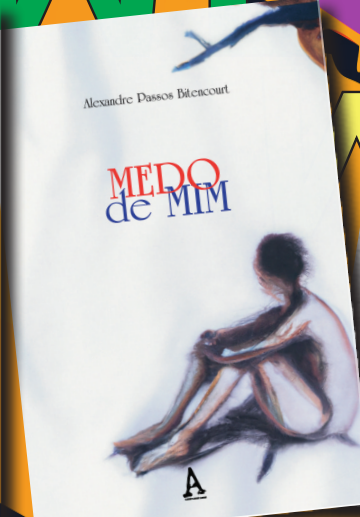

PREFÁCIO POR  
PAOLA LINDAIA SARES DE LIMA

CONTADORES  
ANA PAULA FERREIRA MENDONÇA  
ANÍCIA BATISTA DA SILVA CORREIA  
CAROLINA DE OLIVEIRA SILVA SARES  
VANILLE RAYLA MEDEIROS SILVA  
ELIANE SARES CESAR TORRES  
FRANZ SIBONIZ  
DARLEIA G. JANEZ  
MARCIA APARECIDA DE LIMA SIMONOVICH  
NEZARI CARVALHO PEREIRA  
RENATA DE PAULA OLIVEIRA  
TATIANA MALINZ

Alexandre Dossos Bitencourt

**MEDO de MIM**

**COLETIVO PAPO**  
ANTOLOGIA DE POESIAS E CONTOS DA PERIFERIA

DAVI FERNANDES COSTA  
FELIPE LOPES  
ALEXANDRE PASSOS BITENCOURT (Orgs)




# Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano V - nº 53 - Junho de 2024

ISSN 2675-2573

Uma publicação mensal da Edições Livro Alternativo

**Editor Responsável:**

Antônio Raimundo Pereira Medrado

**Editor correspondente (Angola):**

Manuel Francisco Neto

**Coordenaram esta edição:**

Vilma Maria da Silva

Manuel Francisco Neto

**Colunistas:**

Adeilson Batista Lins

Isac Chateaufeuf

**Organização:**

Andreia Fernandes de Souza

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

**AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO**

Antônio Ambriz Camuano  
Constantino João Manuel  
Daniela da Silva Souza Santos  
Elisangela Santos Reimberg Eduardo  
Fernanda Jaquelina Irineu Holanda  
Fernando Massi Argentino  
Francisca Francineuma de Lima  
Graziela de Carvalho Monteiro  
Janaina Pereira de Souza  
Jéssica Midori Ninomiya Ribeiro  
Jucira Moura Vieira da Silva

Maria Aparecida da Silva  
Maria do Socorro Viana de Oliveira da Hora  
Maria Gilma do Nascimento Azevedo  
Monika Shinkarenko  
Patrícia Hermínio da Silva  
Patrícia Mendes Cavalcante de Souza  
Sileusa Soares da Silva  
Simone de Cássia Casemiro Bremecker  
Tania Aparecida Feitosa Medeiros  
Viviane de Cássia Araujo

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

ACESSOS: <https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.53>



São Paulo | 2024

#### Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

#### Editor correspondente (ANGOLA):

Manuel Francisco Neto

#### Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima

Andreia Fernandes de Souza

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Isac Chateaneuf

José Wilton dos Santos

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

#### Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins

Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt

Profa. Esp. Ana Paula de Lima

Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza

Profa. Dra. Denise Mak

Prof. Dr. Isac Chateaneuf

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

#### Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

#### Colunistas:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins

Prof. Dr. Isac Chateaneuf

#### Edição, Web-edição e projetos:

Antonio Raimundo Pereira Medrado

Vilma Maria da Silva

Lee Anthony Medrado

#### Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703

Whatsapp: 55(11) 99543-5703

primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)

netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)

https://primeiraevolucao.com.br

#### Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>

<https://pixabay.com>

<https://www.pngwing.com>

<https://br.freepik.com>

Publicada no Brasil por:

Edições  
**Livro Alternativo**

CNPJ: 28.657.494/0001-09

Colaboradores voluntários em:



Esta revista é mantida e financiada por professoras e professores.  
Sua distribuição é, e sempre será, livre e gratuita.

A revista PRIMEIRA EVOLUÇÃO é um projeto editorial criado pela **Edições Livro Alternativo** para ajudar e incentivar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

Seu corpo editorial é formado por professores/as especialistas, mestres/as e doutores/as que atuam na rede pública de ensino, e por profissionais do livro e da tecnologia da informação.

Uma de suas principais características é o fato de ser **independente e totalmente financiada por professoras e professores**, e de distribuição gratuita.

#### PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação;

Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres;

Incentivar a produção de livros escritos por professores/as e autores independentes;

Financiar (total ou parcialmente,) livros de professoras/es e estudantes da rede pública.

#### PRINCÍPIOS:

Os trabalhos voltados para a **educação, cultura** e produções independentes;

O uso exclusivo de **softwares livres** na produção dos livros, revistas, divulgação etc;

A ênfase na produção de **obras coletivas** de profissionais da educação;

Publicar e divulgar **livros de professores(as)** e autores(as) independentes;

O respeito à **liberdade e autonomia** dos autores(as);

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à **diversidade**.

Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



[www.primeiraevolucao.com.br](http://www.primeiraevolucao.com.br)

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

## 05 EDITORIAL

Antônio R. P. Medrado

## 06 **Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes**

Isac Chateaufneuf

## 08 **Ciência, Tecnologia & Sociedade**

Adeilson Batista Lins

# BIMESTRALIDADE

1. O USO DOS MÉTODOS ATIVOS COMO ESTRATÉGIA INOVADORA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ANTÔNIO AMBRIZ CAMUANO	13
2. O ENGAJAMENTO DAS IGREJAS NA LUTA CONTRA A CORRUPÇÃO EM ANGOLA CONSTANTINO JOÃO MANUEL	19
3. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DANIELA DA SILVA SOUZA SANTOS	25
4. A REPRESENTATIVIDADE DA GRAVURA E DA ESCRITA ELISANGELA SANTOS REIMBERG EDUARDO	31
5. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO FERNANDA JAQUELINA IRINEU HOLANDA	39
6. A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES - UM INSTRUMENTO PARA A MELHORIA NA ACTUAÇÃO DOCENTE FERNANDO MASSI ARGENTINO	45
7. A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NO CAMPO EDUCACIONAL FRANCISCA FRANCINEUMA DE LIMA	59
8. ARTETERAPIA, LUDICIDADE E INCLUSÃO GRAZIELA DE CARVALHO MONTEIRO	69
9. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA JANAINA PEREIRA DE SOUZA	77
10. PRÁTICAS DE LEITURA E LITERATURA QUE CONTRIBUEM PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM JÉSSICA MIDORI NINOMIYA RIBEIRO	83
11. A REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL: E SUA DISCUSSÃO EM ÂMBITO EDUCACIONAL JUCIRA MOURA VIEIRA DA SILVA	89
12. A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO NO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR MARIA APARECIDA DA SILVA	99
13. A LITERATURA INFANTIL DESPERTANDO O PRAZER DE LER E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA MARIA DO SOCORRO VIANA DE OLIVEIRA DA HORA	105
14. O RESPEITO À DIVERSIDADE E AOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA MÁRIA GILMA DO NASCIMENTO AZEVEDO	115
15. REFLEXÕES DECOLONIAIS A RESPEITO DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL MONIKA SHINKARENKO	123
16. A FILOSOFIA E AS MULHERES QUE FIZERAM PARTE DO AMOR PELO CONHECIMENTO PATRÍCIA HERMINIO DA SILVA	129
17. A IMPORTÂNCIA DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO PATRÍCIA MENDES CAVALCANTE DE SOUZA	137
18. DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL SILEUSA SOARES DA SILVA	143
19. METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SIMONE DE CÁSSIA CASEMIRO BREMECKER	149
20. A ALFABETIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE TANIA APARECIDA FEITOSA MEDEIROS	157
21. A AFETIVIDADE E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM VIVIANE DE CÁSSIA ARAUJO	165

## A REPRESENTATIVIDADE DA GRAVURA E DA ESCRITA

ELISANGELA SANTOS REIMBERG EDUARDO<sup>1</sup>

### RESUMO

Esse artigo tem como objetivo descrever a representatividade da gravura e da escrita. O desenho infantil tem sido objeto de intensas pesquisas em diversas áreas, como psicologia, linguística, antropologia, pedagogia, entre outras, que são influenciadas por estudos que abordam a criança e a infância. Ao relacionar-se com a criança, muitas teorias foram questionadas e colocadas em prática, e o desenho pode ser analisado à luz dessas teorias. A criança é um ser em constante transformação, passando por mudanças diárias que influenciam a maneira como a analisamos de forma abrangente. Nesse contexto, justifica-se que o desenho desempenha um papel significativo no processo de análise, e através de teóricos podemos embasar argumentos que nos ajudam a compreender melhor os significados presentes nos desenhos. A metodologia desse artigo é baseada em pesquisa bibliográfica.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento; Desenho; Escrita; Gravura.

### INTRODUÇÃO

Naturalmente, as crianças não limitam as formas que suas expressões assumem. Enquanto a comunicação adulta depende fortemente da linguagem falada e escrita, as escolas tendem a refletir essa orientação, canalizando as narrativas das crianças para um domínio muito restrito de expressões, o que acaba por limitar, em vez de ampliar, as capacidades expressivas da criança.

Devido ao convívio com adultos que tendem a ter um pensamento e comunicação menos flexíveis, a criança acaba sentindo que muitas vezes perde suas habilidades naturais de expressão narrativa.

Reflete-se, portanto, que a criança expressa sua individualidade por meio do desenho quando adquire domínio técnico e

instrumental. Antes disso, a criança experimenta e se desenvolve.

Vygotsky (1987, p. 18) destaca quatro fases do desenho infantil:

Na primeira fase, denominada desenho esquemático, o indivíduo possui a capacidade de representar figuras humanas de forma figurativa, porém com formas distantes da realidade. Na segunda fase, a criança começa a demonstrar mais detalhes em seus desenhos, aproximando-se um pouco mais das características reais. Na terceira fase, a criança apresenta uma maior semelhança com a realidade, desenhando os contornos do corpo humano, embora ainda não se preocupe com as perspectivas. Na quarta fase, a criança é capaz de representar de forma plástica as formas dos objetos.

Portanto, não existe uma idade definida para o surgimento de cada uma dessas fases, já que esse processo não segue um caminho único.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia. Pós-graduação em Supervisão e Organização Escolar. Cursando Bacharelado em Educação Física. Atuou como Coordenadora Pedagógica e Diretora na rede conveniada da PMSP e como Secretária Municipal em Embu Guaçú. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Cada indivíduo é influenciado pelo ambiente em que está inserido, o que resulta em diferenças entre eles.

Compreender o desenvolvimento do desenho infantil é necessário para evitar a rotulação injusta de rendimento inferior ou superior das crianças. Na verdade, os alunos estão em momentos distintos ou suas tentativas gráficas estão inseridas em outros hábitos culturais.

A criança inicia seu processo de aquisição da leitura e escrita muito antes de ingressar nas instituições escolares. Seus primeiros rabiscos são sua forma inicial de escrita, e os desenhos, assim como a escrita, passam por diferentes fases, de acordo com a maturidade e o desenvolvimento individual. É fundamental respeitar o tempo de cada criança.

O desenho é uma manifestação da capacidade representativa das crianças, que se manifesta anteriormente por meio da imitação e da linguagem. Ao desenhar, a criança coloca em prática tudo o que já desenvolveu no campo do pensamento, reproduzindo graficamente as imagens mentais que construiu. "O que é feito com lápis e papel está ligado a conquistas internas" (SEBER, 1995, p. 75).

Inicialmente, a criança desenvolve seus "quadros mentais" por meio da imitação, nas brincadeiras de faz-de-conta, utilizando diferentes materiais concretos para simbolizar o que está sendo imitado.

No caso específico do desenho, as circunstâncias são distintas. Não há recursos para substituir ficticiamente outros elementos, independentemente de gestos imitativos, sons ou qualquer outra coisa; apenas lápis, papel e a imaginação da criança. É necessário que as correspondências entre a experiência concreta e o esboço que a prolonga no plano do pensamento tenham alcançado um nível diferente (SEBER, 1995, p. 75).

É de suma importância que o professor estimule o desenvolvimento da criança em relação à evolução dos desenhos, respeitando as diferentes fases de cada um, evitando o uso de modelos para que as crianças copiem. Ao fazer isso, o professor estará ajudando-as a elaborar e

valorizar suas próprias produções, evitando que sintam receio por não corresponderem exatamente ao que o professor acredita que deveria ser feito. Ao professor cabe conhecer como o desenho evolui para que possa fazer as intervenções pedagógicas necessárias para o melhor desenvolvimento de seus alunos.

De acordo com o Referencial Nacional de Educação Infantil do MEC:

"O desenvolvimento progressivo do desenho implica em mudanças significativas que, inicialmente, envolvem a transição dos primeiros rabiscos da garatuja para construções cada vez mais organizadas, resultando nos primeiros símbolos. Imagens de sol, figuras humanas, animais, plantas e carros, entre outros, são frequentes nos desenhos das crianças, refletindo mais as assimilações dentro da linguagem do desenho do que objetos naturais. Essa transição é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas" (MEC, 1998, p. 92).

Somente a partir do século XX é que as primeiras pesquisas sobre o desenvolvimento e a importância do desenho infantil começaram a surgir. Georges Henri Luquet foi o responsável por garantir o reconhecimento da contribuição do desenho para a evolução psíquica por meio de seu trabalho. Segundo Luquet (1979):

"O desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança, permite adentrar em sua psicologia e, portanto, determinar em que medida ela se assemelha ou difere da psicologia do adulto" (LUQUET, 1979, p. 213-214).

Os primeiros rabiscos vão gradualmente sendo substituídos por traços que, ocasionalmente, são interrompidos, resultando em figuras que se aproximam cada vez mais da realidade, à medida que a criança desenvolve habilidades motoras e avança em seu pensamento.

Ao longo desse processo, os temas escolhidos, a relação entre as cores e os objetos, bem como a atenção aos detalhes, são aprimorados progressivamente, sempre acompanhando a evolução do pensamento. Conforme o pensamento da criança se desenvolve, elas manifestam o desejo de

retratar fielmente os elementos da realidade (SEBER, 1995, p. 98).

## A ESCRITA

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita é contínuo e está intimamente ligado ao desenvolvimento da criança. Durante a infância, as experiências e os conhecimentos adquiridos desempenham um papel fundamental nesse processo.

No dia a dia, a criança está exposta a diversas formas de escrita, seja por meio de placas, cartazes, rótulos de produtos ou ao ouvir histórias. O mundo letrado faz parte da sua vida mesmo antes de entrar na escola.

Ao longo da construção da leitura e da escrita, é possível observar algumas regularidades que se aplicam a todas as crianças. Essas regularidades podem ser resumidas em quatro pontos:

1. A criança formula hipóteses, resolve problemas e desenvolve conceitos em relação à escrita.
2. Essas hipóteses se desenvolvem à medida que a criança interage com materiais escritos e com leitores e escritores que fornecem informações e interpretam esses materiais.
3. As hipóteses que as crianças desenvolvem são respostas a problemas conceituais reais, semelhantes aos enfrentados ao longo da história da escrita. Não se trata apenas de problemas infantis, que requerem respostas idiossincráticas ou correções conceituais para permitir a aprendizagem normativa.
4. O desenvolvimento das hipóteses ocorre por meio de reconstruções de conhecimentos prévios em um novo nível, resultando em novas construções. Isso também se aplica ao conhecimento sobre palavras, expressões linguísticas, forma e significado dos sinais (TEBEROSKY, 2003, p. 45).

À medida que as crianças desenvolvem suas hipóteses, elas são confrontadas com novos conhecimentos, o que exige que essas hipóteses sejam reformuladas para se adaptarem ao novo contexto.

Uma das primeiras hipóteses que as crianças apresentam é a diferenciação entre os

registros gráficos, classificando-os como "o que é" e "o que não é" para leitura, distinguindo entre desenho e escrita. As crianças usam apenas letras para escrever, acreditando que é necessário um número mínimo delas. Elas acreditam que não se pode escrever com uma única letra e julgam que são necessárias, no mínimo, três ou quatro letras, que não devem se repetir.

Nessa hipótese, as crianças estabelecem uma correspondência global entre o conjunto de letras escritas e sua expressão oral. Isso é conhecido como leitura global. Ao ler o que escreveram, as crianças ainda não dividem as palavras em partes (sílabas). Elas passam o dedo por toda a extensão da palavra escrita, repetindo-a. Às vezes, a criança pode passar o dedo sobre a palavra escrita, estendendo sua leitura para que corresponda exatamente ao início e ao fim do que foi escrito. Por exemplo, leem "láaaapis" para uma palavra escrita com seis ou sete letras.

A primeira função atribuída à escrita pelas crianças é a de nomear, denominar, dizer "o que é" um objeto específico. É nessa diferença fundamental entre desenho e escrita que reside a capacidade da escrita de representar o nome do objeto, enquanto o desenho representa apenas o próprio objeto.

Para compreender a forma específica da representação escrita, as crianças inicialmente não estabelecem uma relação com os sons da linguagem, mas sim com a categoria linguística dos nomes. De acordo com as primeiras hipóteses infantis, a escrita representa os nomes de objetos e pessoas, caracterizando uma escrita de nomes (TEBEROSKY, 2003, p. 49).

É comum que as crianças atribuam características da palavra escrita ao objeto que desejam nomear, a fim de que sua escrita se assemelhe ao objeto em questão. Por essa razão, encontramos escritas maiores para "ELEFANTE" e menores para "FORMIGUINHA". Elas associam o tamanho do animal ao tamanho do nome, pois acreditam que as palavras escritas expressam, intrinsecamente, os atributos do que elas designam (SEBER, 1995)

Gradualmente, as crianças também percebem que a escrita tem uma intenção comunicativa. Elas compreendem que um texto "serve para dizer alguma coisa". Inicialmente, as crianças são seletivas em relação ao que podem ler ou escrever, acreditando que apenas nomes de objetos ou pessoas podem estar escritos. Posteriormente, aceitam que palavras que representam ações também podem ser escritas, e somente mais adiante que partículas gramaticais, como artigos, preposições, pronomes, etc., podem ser escritas de forma independente (TEBEROSKY, 2003, p. 52).

Todas essas hipóteses fazem parte da fase pré-silábica do processo de alfabetização, e as crianças começam a confrontá-las com os novos conhecimentos que adquirem ao avançar em sua construção do conhecimento.

O marco determinante para a transição da hipótese pré-silábica para a hipótese silábica é a busca pela correspondência entre os sons da fala e os elementos gráficos. A criança começa a reconhecer que a escrita deve representar as unidades sonoras da fala e direciona sua atenção para a quantidade de sílabas presentes nas palavras. É impossível compreender o sistema alfabético da escrita sem descobrir, em algum momento, que a escrita representa a fala (TEBEROSKY, 2003, p. 52).

Nessa fase, a criança não trabalha mais com a ideia de leitura global, mas busca segmentar as palavras em sílabas ao escrevê-las. Esse desenvolvimento ocorre gradual e progressivamente, e a transição entre as hipóteses muitas vezes gera um período de instabilidade.

Portanto, é essencial que o professor solicite que o aluno leia o que escreveu, pois, mesmo que a criança esteja pensando em termos silábicos, ela pode não conseguir antecipar as divisões silábicas necessárias, resultando em escritas com várias letras. Ao ler, ela percebe a necessidade de apagar essas letras adicionais, pois reconhece que colocou letras em excesso para o número de sílabas da palavra. "À medida que a criança se aproxima do domínio do sistema representativo da escrita, ela começa a antecipar as divisões silábicas" (SEBER, 1995, p. 138).

Cada sílaba é representada por um sinal gráfico, uma letra, na fase silábica da escrita. Inicialmente, a escrita silábica é baseada apenas na contagem do número de letras a serem usadas, mas gradualmente a criança procura escrever de acordo com o valor sonoro de cada sílaba.

Quando as crianças analisam as sílabas, descobrem que as vogais são o elemento com maior sonoridade, o núcleo da sílaba. Além disso, as vogais podem ser pronunciadas isoladamente, o que não acontece com as consoantes. Levando em consideração que o nome e o valor sonoro das vogais coincidem, e que sua frequência nas palavras escritas é de 50%, compreendemos por que as crianças preferem usar vogais ao escrever. (TEBEROSKY, 2003, p. 56)

Nessa fase da escrita, surgem novos desafios para as crianças. Elas precisam lidar com a ideia de usar o número mínimo de letras, evitando repetições seguidas da mesma letra, e representar graficamente palavras com significados diferentes, mas escritas de forma semelhante, como "pato" e "gato". A hipótese silábica representa um avanço conceitual significativo, mas também gera conflitos cognitivos consideráveis.

As crianças na fase silábica ainda acreditam que não se pode escrever uma palavra com uma única letra, o que torna a escrita de monossílabos uma experiência difícil e problemática. Elas tendem a buscar formas alternativas de ler o monossílabo para que ele não tenha apenas uma sílaba.

Um exemplo ilustrativo desse conflito é o caso de Fabiana, que escreveu e apagou várias vezes a palavra "Sol". Ela expressou sua insatisfação, dizendo: "Sol não dá pra escrever. Quando a gente fala dá certo: Sol. Mas quando escreve fica de um jeito que não pode". Fabiana tentou encontrar um modo de escrever "Sol" que a agradasse, e acabou escrevendo as letras "OU", explicando que ao falar, ela diz "só...ol" ao invés de "sol". Essa dificuldade em escrever monossílabos e evitar repetições de letras é um desafio enfrentado pelas crianças nessa fase. (adaptado de TEBEROSKY, 2003, p. 144)

Todos esses desafios devem ser acompanhados pelo professor, que intervém



quando necessário para auxiliar as crianças em seu progresso nas hipóteses de escrita e na construção do sistema alfabético. É fundamental criar condições e ambientes propícios para a prática de leitura e escrita, permitindo que a criança escreva da sua maneira, pois é por meio da escrita e da superação de desafios que ela irá desenvolver um domínio conceitual do sistema de representação escrita.

Desenvolver habilidades de escrita é um processo complexo para as crianças. À medida que resolvem conflitos e interagem com a escrita, elas começam a perceber que uma sílaba pode ser representada por mais de uma letra. Quando alcançam essa hipótese, estão se aproximando da base alfabética da escrita.

Nessa fase, a criança começa a questionar como seu nome pode ter mais letras do que sílabas, com base na hipótese silábica. Ela não faz mais uma leitura global do nome e, portanto, surgem conflitos. A criança percebe que não consegue interpretar seu próprio nome usando apenas a hipótese silábica.

A relação com o próprio nome é crucial para que a criança reformule suas hipóteses e comece a generalizar letras e sílabas na escrita de outras palavras. É comum que, nessa fase, as crianças falem sobre o "ma" em "Mariana" ou o "bi" em "Bianca", entre outros exemplos. A partir dessa generalização, a criança aprofunda seu conhecimento sobre a base alfabética da escrita. A composição de sílabas é uma tarefa que requer empenho e tempo para ser dominada.

A hipótese silábica-alfabética pode ser considerada uma fase de transição entre as fases silábica e alfabética. Superando os desafios iniciais, a criança avança para a hipótese alfabética de escrita, abrindo caminho para novas conquistas, como a compreensão da ortografia, pontuação e todas as normas relacionadas ao estudo da língua.

É importante ressaltar que as fases da escrita, de acordo com a teoria da psicogênese da língua escrita, não devem ser usadas para rotular as crianças, mas sim para orientar os

professores em suas intervenções pedagógicas. Um trabalho cuidadoso é essencial para que o professor organize sua prática, respeitando o ritmo de cada aluno e intervindo conforme as necessidades individuais.

Refletir sobre o trabalho do professor é fundamental, pois ele atua na chamada "zona de desenvolvimento proximal", conceito proposto por Vygotsky. Essa zona refere-se à diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança. O nível real abrange as habilidades que a criança já domina de forma independente, enquanto o nível potencial engloba o que ela é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa, como o professor ou um colega.

A distância entre esses níveis constitui a zona de desenvolvimento proximal, na qual o ensino pode impulsionar o desenvolvimento, segundo Vygotsky. Isso significa que o professor não deve esperar até que a criança esteja totalmente preparada para começar o ensino, mas sim criar condições que estimulem o desenvolvimento.

Conhecer a importância de atuar na zona de desenvolvimento proximal leva o professor a assumir um papel atento e criar situações de aprendizagem enriquecedoras, que permitam aos alunos participar de um ambiente de troca de experiências e construção de conhecimentos.

Portanto, ao trabalharmos com base nas hipóteses de escrita dos alunos, nosso objetivo é descobrir a melhor maneira de intervir e proporcionar as condições ideais para o pleno desenvolvimento de nossos educandos.

## **O AVANÇO DA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA NA INFÂNCIA**

A arte da gravura, quando produzida por crianças, é um registro singular que revela sua rotina, decisões, propósitos e a maneira como elas compreendem o mundo adulto, além de ser uma forma de diversão. Embora haja poucos estudos realizados por renomados pedagogos sobre o tema, alguns descrevem os primeiros desenhos infantis e seu valor como ferramenta

de trabalho e conhecimento para especialistas da área. Há também os que argumentam que a gravura é um código que traz atributos próprios, associados ao contexto social e cultural em que o indivíduo está inserido.

No campo educacional, há uma diversidade de perspectivas. Quando não se conhece a fundo o aluno e sua família, a arte da gravura pode ser desafiadora, pois muitas vezes informações necessárias para o convívio e aprendizado do sujeito são omitidas. No entanto, ela também é compensatória e enriquecedora, uma vez que a recompensa se dá por meio da aprendizagem transmitida, embora seja pouco valorizada na sociedade contemporânea.

O desenho infantil representa a marca pessoal da criança no mundo. É um momento de exploração, comunicação e interação com outras pessoas. É uma oportunidade de brincar com os dedos, gravetos, cores e diversos suportes que servem como estrutura para a pintura. Por meio do desenho, a criança busca conhecer e compreender seu contexto e trajetória, expressando aquilo que sua alma não consegue transmitir em palavras.

A gravura possui uma linguagem própria, composta por uma variedade de traços distintos. Diversos estudiosos se dedicaram a investigar o processo de desenvolvimento do desenho infantil. Entre eles, podemos mencionar Luquet, Lowenfeld, Kellog e Derdik. Esses especialistas abordaram questões que estavam em debate em suas épocas. Conforme Barbieri (2012, p. 93) destaca, "estudos demonstraram a importância das gravuras infantis como um processo de progresso da linguagem e uma forma única de comunicação".

Como uma linguagem ancestral e duradoura, o desenho atravessa histórias e gerações desde tempos remotos, expressando modos de vida, cultura e conhecimento de uma sociedade em um determinado momento histórico. Como Derdyk (1990, p. 10) afirma de forma poética:

"O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua

existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho 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".

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), a gravura como linguagem revela signos culturais que permitem ao ser humano atribuir significados ao mundo. Nesse sentido, a Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, é um espaço de promoção e apropriação das diversas formas de linguagem e expressão, sendo o desenho uma linguagem dotada de significado.

Esses traços do desenho conduzem ao desenvolvimento das percepções da criança sobre o mundo exterior, refletindo-se na representação gráfica infantil a partir de suas perspectivas individuais.

Inicialmente, o desenho surge como garatujas, expressando a curiosidade e a exploração do objeto, que ao entrar em contato com outro produz marcas expressivas por meio de movimentos motores. Ao experimentar esses movimentos repetidamente, utilizando diferentes cores, emerge a tentativa de reproduzir elementos presentes em seu cotidiano, aqueles que possuem relevância, valor sentimental e emocional naquele momento.

Visualmente, surgem formas geométricas, frequentemente círculos que se assemelham a figuras humanas. Com o amadurecimento da criança, suas experiências e percepções, o desenho se torna cada vez mais semelhante a figuras humanas, objetos do seu entorno e até mesmo imaginação.

O ato de desenhar não deve ser limitado apenas ao aspecto motor. Quando a criança está diante de materiais que lhe permitem criar, ela se manifesta de forma singular, suas produções revelam uma maneira particular de observar e sentir o mundo ao seu redor, expressando suas experiências, emoções e vivências únicas.

A criança desenha como forma de expressão, autoconhecimento e, principalmente, compreensão da sua realidade. Desenhar é brincar, é viver o possível e o imaginário, é criar suas próprias regras, é habitar um mundo colorido, mas também pode ser um mundo cinza, escuro e sombrio em alguns momentos.

Viver essa experiência de expressão por meio do desenho é manifestar emoções, desejos, angústias, prazeres e projetar-se diante da felicidade, do conflito, da tristeza e de todos os sentimentos que permeiam a vida.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem, em primeiro lugar, é essencialmente social. Portanto, sua função primordial é a comunicação, expressão e compreensão. Essa função comunicativa está intimamente ligada ao pensamento.

A comunicação desempenha um papel fundamental, pois permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento. O pensamento vai além, pois percebe as relações entre as palavras de maneira mais complexa, complementando o que a gramática realiza na linguagem escrita e falada. Para expressar o pensamento verbalmente, às vezes é necessário um esforço considerável para condensar todo o conteúdo de uma reflexão em uma frase ou discurso.

É evidente a importância de desenvolver práticas artísticas dentro do ambiente escolar, uma vez que a arte influencia as formas de expressão, integrando diversas áreas do conhecimento escolar e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades. No entanto, não podemos aceitar que essa disciplina seja aplicada de forma inadequada na rotina escolar. Infelizmente, encontramos em algumas instituições de ensino regular a abordagem equivocada das artes, ignorando sua potencialidade intrínseca.

Muitos profissionais utilizam as linguagens artísticas como uma forma de preencher o tempo disponível na carga horária

dos alunos, reduzindo sua prática à produção de objetos e formas de entretenimento para datas comemorativas, valorizando a mera reprodução e execução de modelos prontos.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Tradução: Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização, 1979.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do pré-escolar** – uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever** – uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado**. Ciclo Básico, Cenp/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 1984.

### OUTROS MATERIAIS

A construção da escrita. Vídeo: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília: MEC, SEF: MEC, SEED, 2001.



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.53>

#### ORGANIZAÇÃO:

Andreia Fernandes de Souza  
Manuel Francisco Neto  
Vilma Maria da Silva

#### AUTORES(AS):

António Ambriz Camuano  
Constantino João Manuel  
Daniela da Silva Souza Santos  
Elisangela Santos Reimberg Eduardo  
Fernanda Jaquelina Irineu Holanda  
Fernando Massi Argentino  
Francisca Francineuma de Lima  
Graziela de Carvalho Monteiro  
Janaina Pereira de Souza  
Jéssica Midori Ninomiya Ribeiro  
Jucira Moura Vieira da Silva  
Maria Aparecida da Silva  
Maria do Socorro Viana de Oliveira da Hora  
Maria Gilma do Nascimento Azevedo  
Monika Shinkarenko  
Patrícia Hermínio da Silva  
Patrícia Mendes Cavalcante de Souza  
Sileusa Soares da Silva  
Simone de Cássia Casemiro Bremecker  
Tania Aparecida Feitosa Medeiros  
Viviane de Cássia Araujo



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform &  
workflow by  
OJS / PKP

[www.primeiraevolucao.com.br](http://www.primeiraevolucao.com.br)

