



Entrelaçando Vygotsky e Reggio Emilia: o desenho como linguagem de planejamento na Educação Infantil

Alice Meirelles Mucheroni¹

¹ *Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil. E-mail: alicemucheroni@gmail.com*

Resumo: Este artigo teórico estabelece um diálogo entre a psicologia sócio-histórica de Lev Vygotsky, a abordagem pedagógica de Reggio Emilia e a pesquisa de mestrado intitulada "Planejar em Desenhos: a visão das professoras de Educação Infantil". A integração entre essas perspectivas oferece subsídios para compreender o desenho como uma linguagem potente para o planejamento pedagógico. Vygotsky fundamenta a importância da mediação social e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), enquanto Malaguzzi, ao dialogar com o autor russo, propõe uma circularidade na aprendizagem que vai do social ao individual e vice-versa, valorizando as "cem linguagens" infantis. Esta pesquisa investigou como as professoras percebem o uso do desenho no planejamento, rompendo com a hegemonia da escrita. Argumenta-se que o desenho, como ato ético e estético, pode ser um recurso potente para a organização do pensamento pedagógico, a reflexão sobre a prática e a comunicação com as crianças, alinhando-se aos princípios das pedagogias participativas.

Palavras-chave: Planejamento Pedagógico; Educação Infantil; Desenho; Vygotsky; Reggio Emilia.



INTRODUÇÃO

O planejamento pedagógico é um dos pilares da docência, especialmente na Educação Infantil, uma etapa que exige sensibilidade e intencionalidade na organização do ambiente e das interações. Tradicionalmente, o planejamento nessa fase é dominado pela linguagem verbal e escrita, relegando outras formas de expressão, como o desenho, a um plano secundário. Este artigo propõe um diálogo entre as ideias de Lev Vygotsky, a abordagem pedagógica de Reggio Emilia e a pesquisa sobre o uso de desenhos no planejamento na Educação Infantil. O objetivo é analisar como os pressupostos da psicologia sócio-histórica de Vygotsky e da abordagem de Reggio Emilia contribuem para compreender o desenho como linguagem e dispositivo de reflexão no planejamento pedagógico da Educação Infantil, a partir dos achados da pesquisa "Planejar em Desenhos"..

A pesquisa "Planejar em Desenhos: a visão das professoras de Educação Infantil" (Mucheroni, 2026) parte do pressuposto de que o uso do desenho como ferramenta de planejamento pode facilitar a organização do pensamento pedagógico, favorecer a criatividade dos docentes e ampliar o diálogo entre planejamento e prática. A investigação se justifica pela escassez de estudos que relacionem o desenho ao planejamento docente, bem como pela predominância histórica da escrita nos registros pedagógicos. Ao analisar a visão das professoras sobre essa prática, a pesquisa buscou contribuir para a valorização de estratégias mais integradas e visuais no contexto da Educação Infantil.

Este artigo está estruturado em três partes principais. Inicialmente, exploraremos a contribuição de Vygotsky para a compreensão do desenvolvimento infantil e da aprendizagem. Em seguida, estabeleceremos um diálogo com a abordagem de Reggio Emilia, destacando as convergências e a contribuição de Malaguzzi. Por fim, articularemos essas teorias com os objetivos e os achados da pesquisa "Planejar em Desenhos", demonstrando como a integração entre elas pode enriquecer a prática pedagógica.

MATERIAL E MÉTODOS

Este artigo é um estudo teórico-bibliográfico, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo-interpretativo, que articula a psicologia sócio-histórica de Vygotsky, a



abordagem de Reggio Emilia e os achados da pesquisa de mestrado *Planejar em Desenhos: a visão das professoras de Educação Infantil* (Mucheroni, 2026). O objetivo é compreender o desenho como linguagem e dispositivo de reflexão no planejamento pedagógico.

O percurso organizou-se em três movimentos: (1) levantamento bibliográfico das obras fundamentais de Vygotsky (2003) e Freitas (1994), bem como de Malaguzzi (1983, 1988), Pignataro (2014), Edwards, Gandini e Forman (2016), Rinaldi (2012) e Ribeiro (2021); (2) análise interpretativa identificando convergências e complementaridades entre as teorias quanto a infância, aprendizagem, mediação e escuta; e (3) articulação teórico-empírica com os achados de Mucheroni (2026), interpretando os registros gráficos das docentes à luz dessas matrizes.

Assim, os desenhos das professoras são tomados como materialidades que antecedem ações, organizam tempos/espacos e participam do próprio processo de construção do pensamento docente. Longe de buscar equivalência teórica irrestrita, o estudo constrói uma ponte conceitual entre a mediação cultural de Vygotsky e a circularidade/múltiplas linguagens de Malaguzzi, evidenciando o desenho como uma linguagem de autoria, reflexão e sensibilização das práticas na Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. A CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKY: O SOCIAL COMO ORIGEM DO COGNITIVO

Lev Vygotsky, segundo Freitas (1994), revolucionou o entendimento do desenvolvimento cognitivo ao enfatizar o papel das interações sociais e culturais. Como adverte Prestes (2015), a compreensão adequada do pensamento vygotskiano exige atenção às traduções e aos contextos originais de sua obra, destacando que as funções psicológicas superiores emergem primeiro no plano social (interpsicológico) para, em seguida, serem internalizadas no plano individual (intrapicológico). A aprendizagem, portanto, é um processo de internalização de práticas socioculturais, mediado por interações com indivíduos mais experientes. Um dos conceitos mais influentes de Vygotsky é a "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP). Esta zona se refere à distância entre o que a criança consegue fazer sozinha (desenvolvimento real) e o que pode alcançar com a orientação de um adulto ou a colaboração de colegas mais capazes (desenvolvimento potencial). Como ele mesmo definiu:



A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário. (Vygotsky, 2003, p.113)

A ZDP é, portanto, o espaço onde o ensino e a aprendizagem se encontram, criando oportunidades para o desenvolvimento. No brinquedo, por exemplo, Vygotsky vê uma atividade que cria uma ZDP. A criança opera com significados desligados dos objetos, ensaiando papéis e valores adultos, desenvolvendo a imaginação e a intenção voluntária. Essa perspectiva reforça a importância de ambientes educacionais que valorizem a atividade lúdica e a exploração criativa como fontes de desenvolvimento (Vygotsky, 2003).

2. REGGIO EMILIA E A CIRCULARIDADE DA APRENDIZAGEM: UM DIÁLOGO COM VYGOTSKY

Loris Malaguzzi, fundador da abordagem de Reggio Emilia, dialoga intensamente com a obra de Vygotsky, mas também a transcende. É crucial compreender que Malaguzzi não adotava teorias de forma fechada; seu pensamento vivia em "contínua provisoriedade", sujeito a "contínuos reajustes e revisões" (Pignataro, 2014, p. 3). Essa postura intelectual permitiu-lhe combinar diferentes correntes teóricas.

Malaguzzi concorda com a importância das interações sociais e da ZDP para a construção do conhecimento, reconhecendo a potência da mediação. Em suas próprias palavras:

Vygotsky nos lembra como o pensamento e a linguagem operam juntos para dar curso às ideias, para fornecer um roteiro antecipado da ação, para produzi-la, controlá-la, descrevê-la e argumentá-la. Uma afirmação consolidada, preciosa, a ser mantida em mente na educação. Mas, ao entrar na interioridade da relação adulto-criança e, assim, nos trazer de volta ao tema do aprender e do ensinar, o psicólogo russo nos adverte sobre as vantagens oferecidas pela zona de desenvolvimento proximal... (MALAGUZZI apud PIGNATARO, 2014, p. 7, tradução minha)

Ao dialogar com a psicologia sócio-histórica de Vygotsky (2003), Loris Malaguzzi acolhe a premissa de que a aprendizagem emerge das interações sociais e culturais, mas avança ao recusar o determinismo de um vetor unidirecional (do "inter" para o "intrapsicológico"). Para o educador italiano, a aprendizagem opera em uma circularidade dialética: ela também ocorre "de dentro para fora" (do "intra" para o "interpsicológico"), na qual sujeitos não apenas internalizam a cultura, mas



exteriorizam ativamente suas hipóteses e subjetividades, transformando o meio (Edwards; Gandini; Forman, 2016; Pignataro, 2014). Essa circularidade conceitual, essência das "cem linguagens" encontra no desenho sua materialização gráfica. Ao desenhar, criança e professora projetam visualmente suas intenções e hipóteses sobre o mundo e, ao compartilharem esse traço com o coletivo, transformam a prática e o espaço educativo. Assim, a circularidade de Malaguzzi conecta a teoria da mediação vygotskiana à práxis do planejamento pedagógico visual. O educador, portanto, "empresta" seu conhecimento à criança, com a condição de que ela devolva sua própria interpretação:

Será que se pode oferecer competência a alguém que não a tem? A própria sugestão parece readmitir os antigos fantasmas do ensino que tentamos afastar. Mas podemos expulsar qualquer risco de retornar ao ensino tradicional aderindo ao nosso princípio de "circularidade" (um termo não visto nos escritos de Vygotsky). Colocado de forma mais simples, buscamos uma situação na qual a criança está prestes a ver o que o adulto já vê. A lacuna é pequena entre o que cada um vê, a tarefa de fechar a lacuna parece possível, e as habilidades e disposição da criança criam uma expectativa e prontidão para este salto. Nessa situação, o adulto pode e deve emprestar às crianças seu julgamento e conhecimento. Contudo, é um empréstimo com uma condição, especificamente, de que a criança preste a devolução. (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p.89)

Essa abordagem se reflete na concepção de educação como uma atividade comunitária:

As salas de aula são organizadas para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de solução de problemas. [...] Em Reggio Emilia, a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à especulação e à discussão. (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p.23)

Alinhando-se a Vygotsky, Loris Malaguzzi defende que pensamento e linguagem se constroem juntos, princípio fundador de sua pedagogia relacional e do conceito das "cem linguagens" (Pignataro, 2014). Nela, os professores atuam como parceiros e observadores que mediam sem impor, apoiados na documentação pedagógica como base reflexiva do planejamento (Rinaldi, 2012). O ambiente e os materiais atuam como "terceiro educador", favorecendo a exploração ativa (Ceppi; Zini, 2013) e opondo-se à lógica burocrática em prol de pedagogias participativas centradas na escuta e no diálogo.



As pedagogias participativas assumem a escuta, o diálogo e a participação como condição indispensável ao ato pedagógico, como inerente a este modo de pensar/fazer pedagogia e não apenas como um mero recurso didático. [...] Nessa forma de conceber a pedagogia, tanto professores como educandos têm um papel ativo e participativo e a escola é entendida como uma organização comprometida, ecológica e contextualizada, aberta ao envolvimento das famílias e da comunidade em geral. (Ribeiro, 2021, p.44)

A integração entre Vygotsky e Reggio Emilia destaca a importância de um ambiente rico e interativo, cuidadosamente planejado, para promover a expressão e o desenvolvimento das crianças, como vemos no quadro a seguir:

Quadro 1. Aproximações entre Vygotsky e Reggio Emilia para a compreensão do planejamento em desenhos

Dimensão	Vygotsky	Reggio Emilia	Implicações para o planejamento em desenhos
Concepção de infância	A criança constitui-se nas relações sociais e culturais, participando ativamente dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.	A criança é concebida como sujeito potente, ativo, curioso e capaz de produzir interpretações e teorias sobre o mundo.	O planejamento considera a criança como participante e não como receptora das propostas, abrindo espaço para suas interpretações, hipóteses e modos de expressão.
Conhecimento	É construído e mediado social e culturalmente, por meio das relações com os outros e com os instrumentos e signos disponíveis na cultura.	É construído nas relações, na investigação, na experiência e na utilização das múltiplas linguagens.	O desenho pode funcionar como instrumento de elaboração e materialização do pensamento pedagógico, permitindo visualizar possibilidades antes da ação e reelaborá-las a partir das experiências vividas.
Aprendizagem	Ocorre nas relações sociais e culturais e é potencializada pela mediação, especialmente na Zona de Desenvolvimento Proximal.	É compreendida como processo relacional e circular, no qual crianças e adultos aprendem conjuntamente, em permanente construção e reconstrução.	O planejamento em desenhos pode favorecer um movimento de antecipação, experimentação e reelaboração, no qual a intenção docente permanece aberta às respostas e aos sentidos produzidos pelas crianças.
Linguagem	Linguagem e pensamento estão profundamente relacionados; os signos constituem instrumentos de mediação e possibilitam a	As crianças expressam e constroem conhecimentos por meio de múltiplas linguagens, entre elas o desenho, a pintura,	O desenho é compreendido como linguagem que permite à professora organizar, comunicar, visualizar e transformar seu pensamento pedagógico,



	organização e a expressão do pensamento.	o movimento, a palavra e outras formas de expressão.	não sendo reduzido a ilustração ou registro.
Ambiente	O ambiente participa das experiências sociais e culturais e deve favorecer interações e possibilidades de desenvolvimento.	O ambiente é concebido como “terceiro educador”, planejado para favorecer relações, exploração, autonomia e investigação.	Desenhar o ambiente permite à professora antecipar relações entre espaços, materiais, tempos e possibilidades de ação das crianças, tornando visíveis escolhas que muitas vezes permanecem implícitas no planejamento escrito.
Materiais	Instrumentos e signos constituem mediadores da relação do sujeito com o mundo e participam dos processos de desenvolvimento.	Os materiais são compreendidos como elementos que provocam investigação, exploração e múltiplas possibilidades de expressão.	O desenho possibilita planejar não apenas quais materiais serão utilizados, mas como eles poderão provocar ações, relações, descobertas e diferentes formas de participação das crianças.
Professor	Atua como mediador das relações entre criança, conhecimento e cultura, criando condições para que aprendizagens e desenvolvimentos possam ocorrer.	É observador, pesquisador, parceiro e documentador dos processos das crianças, mantendo uma postura de escuta e investigação.	Ao desenhar, a professora também se coloca como pesquisadora de sua própria prática, tornando visíveis suas hipóteses, escolhas e intenções para poder revisita-las e transformá-las.
Planejamento	A ação pedagógica intencional organiza condições e mediações que podem favorecer processos de aprendizagem e desenvolvimento.	Planejar envolve organizar espaços, materiais, pensamentos, situações e possibilidades de aprendizagem, permanecendo aberto às respostas das crianças.	O desenho pode constituir-se como dispositivo de antecipação e reflexão, permitindo planejar e, simultaneamente, pensar sobre o próprio planejamento.
Desenho	Pode atuar como instrumento de representação, externalização e organização do pensamento, relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.	Constitui uma das múltiplas linguagens pelas quais crianças e adultos expressam, investigam e constroem significados.	O desenho docente pode constituir uma linguagem de planejamento: permite visualizar, testar, comunicar e reelaborar intenções pedagógicas, articulando pensamento, espaço, tempo, materiais e relações.
Relação com a criança	A aprendizagem se constitui na interação e na mediação, considerando aquilo que a criança já realiza e aquilo que pode realizar com apoio.	A criança participa da construção do conhecimento e devolve ao adulto suas próprias interpretações, produzindo um movimento de circularidade.	O planejamento desenhado não se encerra na intenção da professora: permanece aberto às respostas, interpretações e ressignificações produzidas pelas crianças no cotidiano.

Fonte: própria autora (2026)

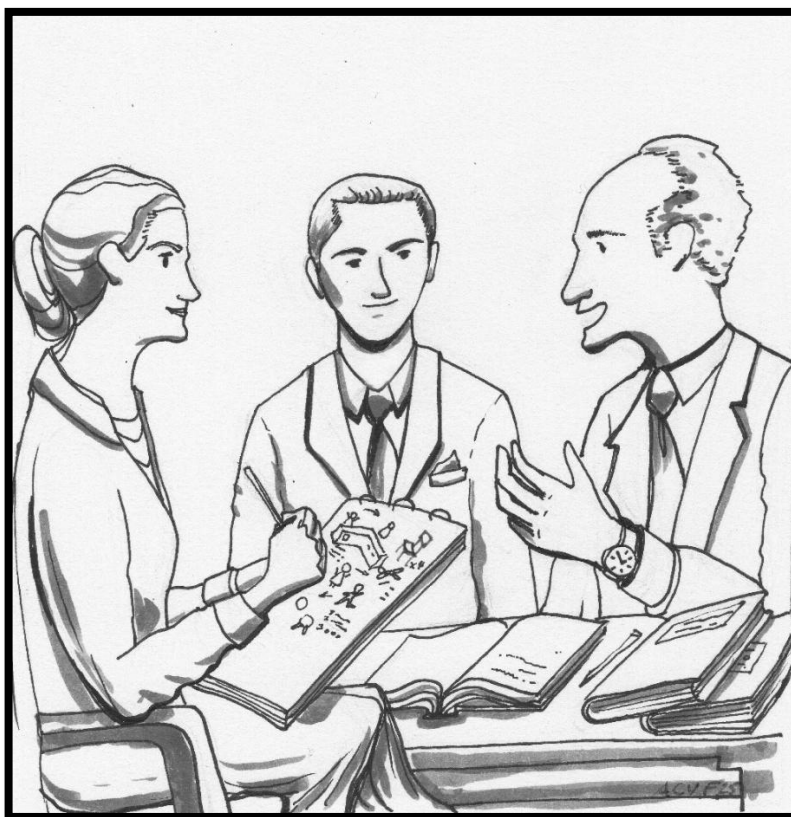


3. ENTRELAÇANDO VYGOTSKY, REGGIO EMILIA E A PESQUISA "PLANEJAR EM DESENHOS"

É nesse fecundo diálogo teórico entre Vygotsky e Reggio Emilia que a pesquisa "Planejar em Desenhos" encontra seu fundamento. A investigação busca compreender a perspectiva das professoras de Educação Infantil sobre o uso de desenhos no planejamento pedagógico, integrando a liberdade expressiva do desenho com a estruturação cuidadosa dos espaços e materiais, como propõe Reggio Emilia.

Essa articulação teórica e prática ganha representação concreta na ilustração elaborada por Antonio Failache (Figura 1), criada especialmente para traduzir o encontro dialógico entre a docência e os referenciais teóricos abordados neste estudo. Na imagem, a figura da professora aparece no centro do ato reflexivo, desenhando seu planejamento pedagógico enquanto dialoga graficamente e conceitualmente com Vygotsky e Malaguzzi. A ilustração simboliza a mediação estética e intelectual: o desenho docente deixa de ser mero esboço e passa a constituir-se como espaço de interlocução, no qual a teoria ganha forma visual e o planejamento se converte em linguagem de escuta e proposição.

Figura 1: Desenho de professora dialogando com Vygotsky e Malaguzzi



Fonte: Elaborado por Antonio Failache (2025). Arquivo pessoal da autora.

A centralidade do desenho na pesquisa encontra respaldo teórico na noção de "transversalidade das linguagens" característica da abordagem de Reggio Emilia. A "transversalidade das linguagens" de Malaguzzi reconhece o desenho como uma ferramenta integradora do pensamento infantil, cuja mediação docente amplia as capacidades da criança na ZDP. Essa perspectiva transforma o planejamento pedagógico em um movimento circular: ao desenhar rotinas e espaços, a professora exterioriza suas intenções (do intra para o inter) e, ao compartilhar o traço com o coletivo e as crianças, ressignifica sua própria prática (do inter para o intra). Assim, o desenho se afirma como o dispositivo gráfico que operacionaliza a circularidade da aprendizagem no planejamento docente.

A pesquisa propôs oficinas práticas onde as professoras criaram desenhos para planejar o acolhimento das crianças, a organização de espaços externos e a disposição de materiais como vemos nas figura 2, 3 e 4 a seguir.

Figura 2: Desenho do acolhimento da Profª Daiane



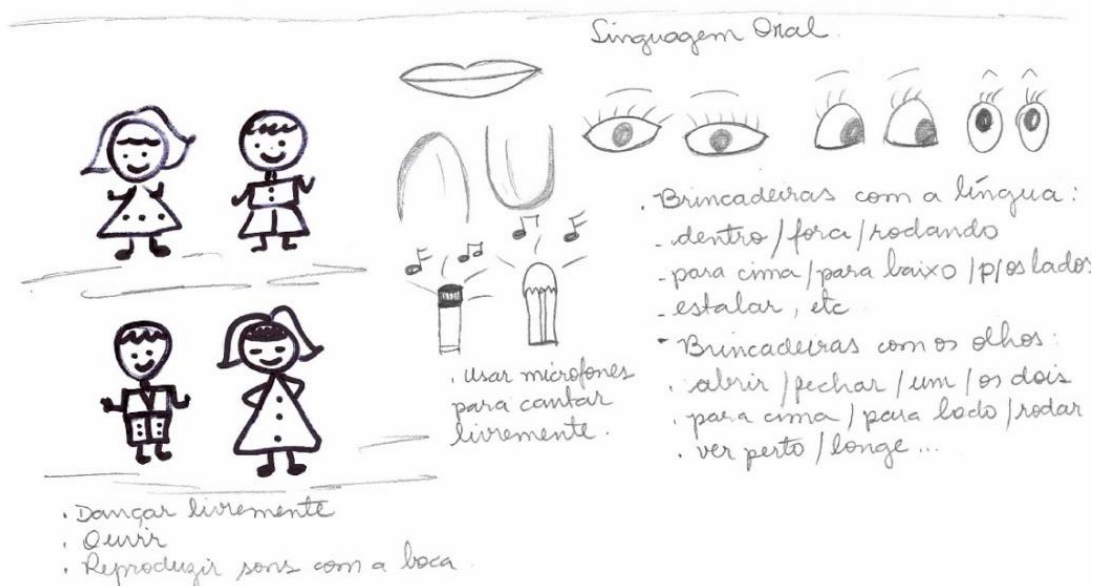
Fonte: Arquivo próprio (2025).

Figura 3: Desenho da rotina da Profª Vilma



Fonte: Arquivo próprio (2025).

Figura 4: Desenho das brincadeiras com linguagem oral da Profª Tatiana



Fonte: Arquivo próprio (2025).

A análise dos registros gráficos produzidos pelas docentes (Figuras 2, 3 e 4) evidencia a materialização concreta da mediação estética no planejamento pedagógico. No desenho da Professora Daiane (Figura 2), a disposição meticulosa dos cantos e suportes, como os espaços temáticos de pintura, blocos lógicos e modelagem, revela o planejamento do ambiente como o "terceiro educador" (Ceppi; Zini, 2013), antecipando visualmente as interações das crianças com materiais abertos e estruturados. Já na narrativa sequencial da Professora Vilma (Figura 3), a rotina ganha contornos de HQ e linguagem viva, organizando os tempos de acolhimento, vivência e brincadeira de modo a criar antecipação e significado para o cotidiano infantil. Por sua vez, o registro da Professora Tatiana (Figura 4) focaliza as nuances das expressões faciais, oculares e orais, projetando o corpo e os sentidos como veículos centrais da linguagem e da comunicação. Em conjunto, essas produções demonstram como o ato de desenhar o planejamento permite à professora antecipar a ação, "testar" arranjos espaciais e hipóteses relacionais e internalizar seu pensamento pedagógico antes da intervenção direta, exemplificando o movimento circular de aprendizagem (Edwards, Gandini & Forman, 2016) no qual a intenção docente empresta forma ao espaço para que a criança, em sua autonomia, o devolva ressignificado.



Essa abordagem reflete pedagogias participativas, onde o planejamento é entendido como uma prática situada, intencional e flexível, construída a partir do cotidiano e de uma escuta atenta às necessidades das crianças:

Em nosso trabalho, falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem. (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p.109)

O planejamento, nesse sentido, "é um processo dialógico que parte dos interesses e necessidades das crianças, mas também do contexto, das interações e dos sentidos atribuídos pelas múltiplas vozes que compõem o cotidiano educativo" (Ribeiro, 2021, p.268).

Os professores seguem as crianças, não seguem planos. Os objetivos são importantes e não serão perdidos de vista, mas o porquê e como se chegar até eles são mais importantes. (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p.94)

Assim como Malaguzzi não adotava teorias de forma fechada, mas as combinava criativamente em um pensamento de "contínua provisoriade" (Pignataro, 2014, p. 3), a pesquisa buscou compreender como as professoras realizam um movimento semelhante: integram teoria e prática, adaptando conhecimentos às necessidades concretas de seu contexto educativo.

A sugestão de Vygotsky mantém seu valor e legitimiza amplas intervenções por professores. A abordagem de Vygotsky está de acordo com o modo como vemos em Reggio o dilema do ensino e da aprendizagem e da forma ecológica como podemos alcançar o conhecimento. (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p.90)

3.1 O que as professoras revelam sobre o planejamento em desenhos

A análise das falas, relatos nas rodas de conversa e registros reflexivos produzidos pelas onze professoras participantes do ateliê do desenho revelou os achados e os deslocamentos vividos em relação ao planejamento visual:

a) O estranhamento inicial, a cobrança estética e a superação da insegurança

No início da investigação e no questionário de caracterização, 100% das docentes utilizavam o planejamento escrito. O uso do desenho trazia uma forte sensação de insegurança gráfica, receio do erro e a crença de que desenhar exigia um "dom" ou habilidade artística especialista. Contudo, a experiência prática permitiu desmistificar



essa visão e ressignificar o desenho como recurso de comunicação e organização do pensamento:

Eu tenho mais facilidade com planejamento escrito do que com o desenho. Mas, vendo hoje os desenhos expostos, os primeiros que eu fiz, para mim, estavam horríveis. Mas agora me passou a mensagem que eu queria passar. Então, assim, eu olhando para o desenho, depois de um tempo de ele ter sido feito, e aí me veio exatamente o que a Marcela falou. É possível, não se torna mais fácil, mas é possível. E a mensagem chega, a gente consegue se comunicar pelo desenho. (Profª Ana)

b) A antecipação do espaço, a visualização da criança e a organização sistêmica

A transposição do planejamento para a linguagem gráfica exigiu que as professoras pensassem na espacialidade, nas proporções, nos fluxos de movimento e na disposição real dos materiais. Enquanto a escrita linear permite listas abstratas, o desenho forçou a antecipação da cena pedagógica concreta e a visualização da criança ocupando o ambiente:

Acho que uma coisa que o desenho ajudaria no planejamento, vamos supor, vou dar um exemplo. Eu escrevo lá o meu planejamento. Espaços temáticos: Espaço 1, Casinha. Espaço 2, Consultório médico. Já se eu fizer, tipo, uma planta baixa da sala e especificar onde é que estão os espaços temáticos que eu faço, eu acho que isso elucida mais o planejamento (Daiane).

c) O desenho como ferramenta de comunicação com o outro e de inclusão

As docentes perceberam que o planejamento desenhado extrapola o uso pessoal e atua como uma linguagem acessível para comunicar intenções pedagógicas a colegas, equipes de apoio e, sobretudo, às crianças (inclusive crianças não verbais ou na Educação Especial). Os esquemas gráficos e roteiros visuais permitiram às crianças antecipar e compreender a rotina:

Eu acho que, por exemplo, se você for olhar este desenho, a criança, dependendo da faixa etária, vai conseguir entender a sua proposta. Ela vai poder sugerir a dela, inclusive. Depende da criança. Se tiver um roteiro, como a Vilma fez, ela vai entender, porque a gente trabalha com roteiros ilustrados dentro da nossa sala. Elas já sabem o que vão fazer no transcorrer do dia. Elas podem complementar também com desenhos. Obviamente, como todas estão se expressando, demanda tempo que a gente às vezes não tem. (Silvia)

Eu sou professora de educação especial. A gente utiliza muito com as crianças não verbais o método de comunicação alternativo por desenho. Essas vivências que nós temos me fez pensar muito nisso. Em como incluir também essas crianças. E como pode ser muito mais inclusivo, não só aquelas imagens já prontas, mas eu mostrar pra minha criança isso e ele conseguir entender. (Selma)



d) Ruptura com a burocracia e abertura para a flexibilidade e a reflexão

A vivência com o desenho deslocou a concepção de planejamento de um mero cumprimento burocrático de entrega à gestão para um dispositivo reflexivo. O ato de desenhar permitiu reorganizar prioridades e testar hipóteses antes da intervenção prática:

Desfiz de umas coisas que antes achava que eram importantes... Conforme desenhava, vinham ideias novas. O desenho me ajudou a repensar o espaço e a rotina de forma viva. (Prof.^a Daiane)

Em suma, a análise das narrativas e produções gráficas revela que o planejamento em desenhos transforma a práxis docente na Educação Infantil. Ao superar a insegurança inicial e a tradição grafocêntrica, o traço afirma-se como ato ético, estético e reflexivo de comunicação, alinhando a professora à pedagogia das "cem linguagens". Longe de substituir a escrita, o pensamento visual a complementa, refinando a intencionalidade, antecipando os espaços e democratizando o diálogo com as crianças como um dispositivo de autoria, inclusão e reflexão crítica.

CONCLUSÃO

Este artigo buscou estabelecer um diálogo teórico entre Vygotsky, Reggio Emilia e a pesquisa "Planejar em Desenhos". A integração dessas perspectivas oferece uma base sólida para compreender o desenho como uma linguagem legítima e potente para o planejamento pedagógico na Educação Infantil.

A principal contribuição teórica e prática deste artigo reside no reconhecimento do desenho docente como a materialização da **circularidade da aprendizagem**. Ao articular a fundamentação sócio-histórica de Vygotsky sobre a mediação e a internalização da cultura com a perspectiva de Malaguzzi sobre o protagonismo e a projeção da subjetividade no mundo, o estudo demonstra que desenhar o planejamento é um ato de criação circular. O traço docente acolhe o contexto social e cultural da escola e o devolve ressignificado em arranjos espaciais, temporais e materiais intencionais, reafirmando o planejamento visual como um dispositivo ético, estético e político de resistência à burocratização do fazer pedagógico na Educação Infantil.



Em suma, a pesquisa estabelece uma articulação fluida entre práticas educativas inovadoras e a psicologia sócio-histórica de Vygotsky, sob a lente inspiradora da pedagogia relacional de Reggio Emilia. A partir da relação profunda entre linguagem e pensamento e da ampliação proposta por Malaguzzi no conceito das "cem linguagens", tanto professoras quanto crianças vivenciam um envolvimento mais profundo com a construção do conhecimento. O planejamento visual impulsiona o desenvolvimento cognitivo individual e coletivo, configurando-se como um ato de resistência à burocratização do fazer docente.

A investigação aponta que integrar a liberdade expressiva dos desenhos com a estruturação cuidadosa dos espaços e materiais proporciona um ambiente enriquecedor para as infâncias. O desenho, ao ser incorporado ao planejamento, revela-se um dispositivo formativo que provoca a reflexão crítica, permite a revisão de escolhas e favorece a construção de práticas mais intencionais. Ele atua como mediador do pensamento docente, permitindo à professora visualizar, testar e reelaborar suas intenções pedagógicas antes da ação prática.

Como síntese e encaminhamento, o planejamento visual reafirma-se não como substituto da escrita, mas como uma linguagem complementar que amplia os repertórios da docência e fortalece pedagogias genuinamente centradas na criança. As contribuições deste estudo reiteram a necessidade de valorizar o desenho como sabedoria profissional docente, apontando para a urgência de processos formativos que acolham a iconografia e o pensamento visual como dimensões fundamentais da práxis pedagógica na Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Dulcimeire Ap. V. Zanon, pela orientação cuidadosa e precisa; às professoras participantes da pesquisa; e à Universidade Federal de São Carlos.

REFERÊNCIAS

CEPPI, G.; ZINI, M.. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.



- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e educação: Um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.
- HOYUELOS, A. **Loris Malaguzzi: uma biografia pedagógica**. 2. ed. Azzano San Paolo: Junior, 2020.
- MUCHERONI, A. M. **Planejar em Desenhos: a visão das professoras de Educação Infantil**. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2026.
- PIGNATARO, P. V. **La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi**. Padova: CLEUP, 2014.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 279-284, abr./jun. 2015.
- RIBEIRO, B. **A escuta como matéria-prima das Pedagogias Participativas: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, Investigar e Aprender**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.