



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ROBERTA CAROLINA BERTÃO PEREIRA FRÓES

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?

RECIFE

2022

ROBERTA CAROLINA BERTÃO PEREIRA FRÓES

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral

RECIFE
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F926d Fróes, Roberta Carolina Bertão Pereira
O desenho na Educação Infantil: o que dizem as professoras? / Roberta Carolina Bertão Pereira Fróes.
2022.
95 f.
- Orientadora: Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2022.
1. Desenho Infantil. 2. Saberes Docentes. 3. Educação Infantil. I. Cabral, Ana Catarina dos Santos
Pereira, orient. II. Título

FOLHA DE APROVAÇÃO

ROBERTA CAROLINA BERTÃO PEREIRA FRÓES

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?

Data da Defesa: 30/09/2022 Horário: 10 horas

Local: 7B – Bloco B Ded – Sede UFRPE

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral - Orientadora

Prof.^a Dra. Maria Jaqueline Paes de Carvalho - Examinadora Interna

Prof.^a Dra. Valéria Suely Simões Barza - Examinadora Externa

Resultado: () Aprovada

() Reprovada

Dedico este trabalho a Deus, meu Pai Criador. À minha família que sempre acreditou no meu sucesso e nunca me deixou desistir. Ao meu namorado por sempre me apoiar em todos os momentos. Aos meus amigos pelo suporte em todos os âmbitos.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu saúde para que as minhas conquistas fossem diárias e forças que eu não imaginava ter para realizar meu sonho.

À universidade, corpo docente e coordenação que sempre buscaram contribuir com um melhor aprendizado. À Prof.^a Dra. Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral, minha orientadora, pelo seu apoio e paciência, se colocando à disposição para me guiar durante todos os meses de construção desta monografia.

À minha família que mesmo de longe se fizeram presente na minha caminhada. A minha mãe, Giselda Bertão, que sempre me encorajou a tornar meu sonho realidade e ao meu pai, Roberto Froes, por tudo que fez por mim. Aos meus irmãos, Thiago e Felipe, que foram minha principal influência para buscar novos horizontes. Às minhas tias Eliana, Valéria e Maria Helena, sempre presentes.

À minha segunda família, Nadir Valentim, Luis Paulo e Eula Valentim, que me apoiam em todas as circunstâncias.

Ao meu namorado, Lucas Brendell, pela paciência, por acreditar em mim e por ser esse parceiro incrível que está comigo em todos os momentos. À minha sogra Claudenilda Maria, minha conselheira e incentivadora.

À minha amiga-irmã, Raquel Oliveira, que se faz presente o tempo todo, me incentivando a cada passo e aos meus amigos que deixei em Minas Gerais que sempre torceram por mim.

Aos amigos que fiz nesses anos de faculdade e, principalmente, às meninas que levarei para sempre no coração: Emilayne, Laryssa, Maysa e Rossana.

À escola e às professoras da escola, campo da pesquisa, que me receberam e aceitaram participar e contribuir para a construção desta monografia, já que sem elas não seria possível.

Meu agradecimento sincero a todos e todas.

O que me agrada principalmente, na tão complexa natureza do desenho, é o seu caráter infinitamente sutil, de ser ao mesmo tempo uma transitoriedade e uma sabedoria.

(Mário de Andrade)

RESUMO

Nesta pesquisa utilizamos como referência teórica Vygotsky (1991) e Pimenta (1999) para discutir sobre o desenho infantil e os saberes dos professores acerca desta linguagem. Diante disso, tivemos como objetivo geral investigar os saberes docentes sobre o desenho nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Vitória de Santo Antão-PE. Para tanto, utilizamos de uma pesquisa de caráter qualitativo, inspirada na metodologia do estudo de caso, concentrando-se em oito professoras que atuavam em uma mesma instituição com crianças de 4 a 5 anos. Desta forma, foi realizada uma entrevista com perguntas semiestruturadas para entender os saberes docentes das professoras participantes da pesquisa sobre o desenho infantil. Podemos perceber que mesmo as professoras compreendendo a importância de atividades significativas envolvendo o desenho infantil, ainda evidenciamos práticas que não levam os interesses e as questões socioemocionais da criança. Em meio a esse cenário, podemos identificar a necessidade de se pensar na formação inicial e continuada das professoras da Educação Infantil, além de recursos materiais que garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos na BNCC (BRASIL, 2018), relacionado ao trabalho com o desenho infantil.

Palavras-chave: Desenho Infantil. Saberes Docentes. Educação Infantil.

ABSTRACT

In this research we used Vygotsky's (1991) and Pimenta's (1999) theories as references to discuss children's drawings and teachers' knowledge about this language. Our general objective was to investigate the teaching knowledge about drawing in the pedagogical practices of Early Childhood Education teachers in a municipal school at Vitória de Santo Antão-PE. For that matter a qualitative research was conducted, inspired by the methodology of the case study and focusing on eight teachers who worked in the same institution with children aged 4 to 5 years old. Thus, an interview was conducted with semi-structured questions to understand the teaching knowledge of the teachers participating in the research on children's drawing. We can see that even though the teachers understand the matter of meaningful activities involving children's drawing, we still evidence practices that do not consider the interests and socio-emotional issues of the child. Amid this scenario, we can identify the need to think about the initial and continued training of teachers of Early Childhood Education, additionally material resources that guarantee the learning and development rights expressed in the BNCC (BRASIL, 2018), related to the work with children's drawing.

Keywords: Children's Drawing. Teachers' Knowledge. Child education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos encontrados no CAPES e na ANPEd referentes à temática.....	14
Quadro 2 – Síntese dos participantes da pesquisa.....	53
Quadro 3 – Categorização realizada para análise dos dados.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
c.f.	Conforme
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RESUMO
ABSTRACT
LISTA DE QUADROS
LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: CONTRIBUIÇÕES DOS SABERES DOCENTES NO PROCESSO IDENTITÁRIO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
CAPÍTULO 2: A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
2.1. O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS.....	23
2.2. O DESENHO INFANTIL	31
2.3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO TRABALHO COM DESENHO INFANTIL	35
CAPÍTULO 3: O CAMINHO METODOLÓGICO	50
3.1. NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA	50
3.2. UNIVERSO PESQUISADO	52
3.3. SUJEITOS PESQUISADOS	53
3.4. METODOLOGIA DE ANÁLISE	54
3.5. PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS	55
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS.....	57
4.1. OS CONHECIMENTOS ACERCA DO TEMA DESENHO INFANTIL.....	57
4.2. AS FORMAÇÕES SOBRE O DESENHO INFANTIL.....	61
4.3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ENVOLVEM O TRABALHO COM O DESENHO INFANTIL.....	63
4.4. A ESCUTA E O OLHAR DAS DOCENTES PARA AS REPRESENTAÇÕES DOS DESENHOS INFANTIS.....	75
4.5. OS RECURSOS DISPONÍVEIS PARA AS ATIVIDADES QUE ENVOLVEM O DESENHO INFANTIL.....	79
CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	92
ANEXO	95

INTRODUÇÃO

Desde a pré-história o desenho desempenha na sociedade uma função importante de expressão e comunicação entre os seres humanos. A partir do período paleolítico, o homem pré-histórico fazia uso da arte rupestre para se comunicar, manifestar e registrar diversas situações. Atualmente, estas representações artísticas são utilizadas por historiadores para compreender como se dava a sociedade naquela época.

O desenho tem um papel fundamental na questão da expressão dos sentimentos e na comunicação, além de ser uma linguagem que auxilia na criatividade da criança, contribui também para o desenvolvimento da motricidade fina. Luquet (1969), um dos precursores dos estudos sobre os desenhos infantis sob o ponto de vista da evolução cognitiva, discorre que a forma como a criança desenha e o que ela pretende desenhar se conecta com o realismo, isto é, a arte gráfica realizada pela criança se associa com a realidade, na qual, o indivíduo está inserido.

De acordo com Derdyk (1989), o desenho manifesta-se de forma espontânea na criança, sendo que os rabiscos dela exteriorizam aquilo que ela não consegue expor em outras formas de linguagem, como a fala e a escrita. Logo, o ato de desenhar incide por todo o corpo e centraliza-se na ponta do lápis que exerce a ligação do corpo com o papel.

Conforme ressalta Ferreira (2005), o incentivo da liberdade de criação da criança deve ser feito a partir da disposição de material e espaço adequado compatível com as necessidades motoras da mesma, sendo importante frisar que a criança não deveria ser repreendida em nenhum momento de sua criação, pois mesmo que os rabiscos da criança rasguem o papel, isto pode ser visto, de acordo com a autora, como uma forma de criação espontânea da criança.

Barbosa (2015) aponta que ainda nos deparamos com práticas nas escolas envolvendo o desenho, nas quais o desenho geométrico ocupa o trabalho com a Arte. Além disso, às vezes é dado desenhos impressos para as crianças colorirem de uma mesma forma ou têm docentes que dizem trabalhar a releitura, mas quando observamos a prática, estão apenas dando imagens para os alunos copiarem. Logo, o desenho não é trabalhado a partir de uma perspectiva reflexiva e sim empregue como uma atividade de cópia ou de ocupação do tempo da criança.

Dessa forma, essa temática surgiu a partir de inquietações experienciadas nas observações realizadas no componente curricular de Prática Educacional, Pesquisa e Extensão II, oferecida no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco, na qual tivemos a oportunidade de conhecer uma professora da Educação Infantil que fez um curso em Portugal sobre desenho infantil e fazia um trabalho incrível com as crianças. Logo, quando cursado a disciplina de Psicologia, Sociedade e Educação, buscamos analisar como essa professora do Grupo 5 da Educação Infantil trabalhava com seus alunos a questão dos desenhos e da pintura.

Foi perceptível as contribuições do desenho infantil na expressão da criança da primeira infância. A professora compreendia os pequenos a partir das obras feitas por eles, constatando vários problemas familiares, desde os limites que as crianças tinham nos seus lares até agressões domiciliares presenciadas e/ou sofridas por esses sujeitos. Logo, a partir destas disciplinas percebeu-se a necessidade de investigar os saberes docentes sobre o desenho na Educação Infantil.

É importante frisar que não é função do pedagogo compreender o problema, mas sim identificar questões que englobam os sujeitos para tomar algumas medidas quanto a isso, como por exemplo, levar tais problemáticas ao psicopedagogo, coordenação pedagógica, entre outros.

À vista disso, essa monografia tem como objetivo principal investigar os saberes docentes sobre o desenho nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Vitória de Santo Antão-PE. Para cumprir-se tal investigação, como objetivos específicos, propusemos, analisar os recursos didáticos que os professores utilizam para o planejamento das aulas envolvendo o trabalho com os desenhos; identificar a concepção dos professores em relação ao desenho na Educação Infantil e analisar como o desenho é inserido nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil.

Portanto, este estudo gira em torno da seguinte problemática: qual a importância dos saberes docentes acerca do desenho das crianças de 4 a 5 anos nas práticas pedagógicas da Educação Infantil?

Destaca-se a importância dessa pesquisa acadêmica, pois ao investigar sobre a temática dos saberes docentes sobre o desenho das crianças na Educação Infantil no Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pode-se observar um silenciamento desse assunto a partir de

uma consulta realizada com os indexadores: desenho, Educação Infantil e prática docente, refinado pelos anos de 2013 a 2018.

Quando indexado a palavra desenho, a pesquisa teve como resultado 13.438 periódicos. Em seguida, indexamos as palavras desenho e Educação Infantil e obtivemos 1.364 periódicos. Por fim, listamos as palavras desenho, Educação Infantil e prática docente, refinado pelos anos 2013 e 2018, obtendo como resultado 450 periódicos. Desses 450, 4 artigos falavam sobre o desenho, linguagem artística e a relação com a prática pedagógica: “Formas Geométricas, Artes E Deficiência Visual” (BENETTI, 2016), “O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita” (ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016), “Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira” (GOBBI, 2014) e “Transformações e reverberações da formação no espaço escolar: o desenho infantil enquanto norte” (FARIA, 2017), porém nenhum abordou, especificamente, sobre a importância dos saberes docentes sobre o desenho na Educação Infantil.

Além disso, ao pesquisar sobre esta temática na biblioteca do site da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, sendo esta busca realizada em fevereiro do ano de 2022, havia 3808 itens. Portanto, havia as obras produzidas pelos Grupos de Trabalho – GT, o qual participa diversos pesquisadores da área de educação, sendo as temáticas: História da Educação, Didática, Gênero, Sexualidade e Educação, Educação e Arte, entre outros, sendo este último, “Educação e Arte”, de interesse para esta pesquisa.

Desta forma, ao indexar a palavra desenho na busca do título, pode-se observar que esta quantidade diminuiu para 7 itens, sendo que foi utilizado apenas 3 artigos que se relacionam com o tema desta monografia, sendo: “Desenhos e escutas” (OLIVEIRA JR, 2006), “O desenho como elemento de cognição e comunicação ensinando crianças cegas” (DUARTE, 2004) e “Representações sociais de escola das crianças: uma análise a partir de seus desenhos” (NOVA, 2013).

No quadro abaixo, será mostrado as pesquisas encontradas no portal da CAPES e na ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, explicitando informações referentes a esses trabalhos, os quais trouxeram contribuições para a discussão das temáticas da monografia e também justificam a necessidade do nosso estudo. Sendo assim, é importante frisar que as

discussões presentes nestes trabalhos serão abordadas ao longo de toda fundamentação teórica.

Quadro 1: Trabalhos acadêmicos encontrados no portal da CAPES e na ANPEd referentes às temáticas desenho, prática docente e Educação Infantil.

TEMA	AUTORES (AS)	OBJETIVOS	ANO	INSTITUIÇÃO DE PESQUISA
Desenhos e Escutas.	Wenceslao Machado de Oliveira Jr.	Apresentar o desenho como um recurso importantíssimo de escuta.	2006	Faculdade de Educação/ UNICAMP ANPEd
Formas geométricas, artes e deficiência visual.	Daniella Simões Benetti	Trabalhar através da arte o conteúdo do currículo escolar relacionado a formas geométricas; desenvolver potencialidades do aluno com deficiência visual que contribuem para a consciência do seu lugar na sociedade.	2016	Universidade Federal de São Carlos Journal of Research in Special Educational Needs
Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira.	Marcia Aparecida Gobbi	Abordar alguns desenhos criados por menina e menino da educação pública da cidade de São Paulo, acreditando ser essa uma contribuição e oportunidade para se conhecer uma pequena parte de nossa cidade e nossas crianças.	2014	Universidade de Brasília (UnB)- Revista Linhas Críticas
O desenho como elemento de cognição e comunicação ensinando crianças cegas.	Maria Lúcia Batezat Duarte	Minorar a ausência de imagens visuais no cotidiano das crianças cegas.	2004	UDESC/ FUNCITEC/ CNPq- ANPED

O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita.	Cristiane Moraes Escudeiro; Eliza Maria Barbosa; Janaína Cassino Silva	Indicar uma sequência didática que se mostrou eficiente e produtiva, constatada pelos resultados observados nas análises e desenhos ilustrados.	2016	Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista; Universidade Federal de Goiás.Rev Ibero-Americana de Estudos em Educação.
Representações sociais de escolas das crianças: uma análise a partir de seus desenhos.	Taynah de Brito Barra Nova	Analisar as representações sociais de escola de crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental rede de ensino Municipal do Recife-PE	2013	Universidade Federal Rural de PE- UFRPE ANPEd
Transformações e reverberações da formação no espaço escolar: o desenho infantil enquanto norte.	Alessandra Ancona de Faria	Discutir as transformações do espaço escolar como resultado de um processo de formação de professores, tendo o desenho infantil como elemento central.	2017	Universidade de Campinas Rev Matéria-Prima

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Constata-se que a temática acerca dos saberes docentes sobre o desenho na Educação Infantil não está sendo tão discutida no meio acadêmico, já que o desenho infantil carece ser tão valorizado quanto qualquer outra prática na escola e é importante que os professores tenham saberes pedagógicos que os auxiliem no trabalho com o desenho.

Tal pesquisa poderá possibilitar um maior aprofundamento desse assunto, proporcionando um estudo sobre a importância dos saberes docentes nas práticas pedagógicas nas turmas de 4 a 5 anos da Educação Infantil.

É importante que as pessoas olhem para a criança como um ser social, ativo, histórico, cultural e formador dessa cultura, entendendo que os mesmos se expressam de diversas formas, sendo o desenho uma das formas de expressão importantíssima na primeira infância.

Para os autores Edward, Gandini e Forman (2016) é necessário incentivar as crianças no processo de exploração e de expressão a partir das múltiplas linguagens, como por exemplo, desenhos, pinturas, dramatização, música, entre outros. Logo, entende-se as múltiplas linguagens como parte integrante da criança e um meio para elas explorarem suas observações e pensamentos.

Por isso, a presente pesquisa vem reforçar, no âmbito social, a importância do olhar mais compreensivo dos docentes para o desenho infantil, pois não são apenas traços e rabiscos, mas sim uma bagagem de conhecimentos, sentimentos e expressões, exteriorizados em suas representações gráficas.

Por fim, considerando os objetivos deste trabalho, o mesmo foi organizado em quatro capítulos, no primeiro foi feita uma discussão acerca das contribuições dos saberes docentes no processo identitário do professor da Educação Infantil. No segundo capítulo, nos debruçamos sobre os desenhos infantis e a atuação dos professores da Educação Infantil ao se trabalhar com os desenhos. Além disso, abordamos acerca do que os documentos oficiais para a educação no Brasil estabelecem para o trabalho com o desenho infantil. No terceiro capítulo, contemplamos o delineamento metodológico da pesquisa, apontando todo o detalhamento respectivo aos sujeitos, a abordagem, os instrumentos utilizados na construção dos dados e o plano de análise dos dados. Por conseguinte, no quarto e último capítulo foi apresentado os resultados obtidos juntamente com uma discussão teórica, buscando atingir os objetivos propostos.

CAPÍTULO 1: CONTRIBUIÇÕES DOS SABERES DOCENTES NO PROCESSO IDENTITÁRIO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Discutir a respeito da formação inicial de professores de crianças pequenas é de extrema importância, visto que a Educação Infantil possui uma proposta para a educação diferente daquelas que existem nas escolas do Ensino Fundamental, isto é, “A docência na educação infantil tem características peculiares que o conhecimento produzido acerca da escola não dá conta de explicar” (DRUMOND, 2013, p.185)

Tardif (2005) para englobar todos os saberes que pressupõe como importantes na vida dos docentes, realizou uma classificação que:

[...] tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou na quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho. Também coloca em evidência as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente (p. 62-63).

Desta forma, os saberes são divididos em: saberes pessoais dos professores; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2005). Percebe-se então que os saberes, para o autor, perpassam todos os meios que o educador está inserido e até mesmo os instrumentos utilizados em suas aulas.

É entendido por ele que esses saberes dos professores compreendem o presente, mas não se limitam a ele. As experiências vivenciadas no passado, em seu meio familiar, pessoal e na sua trajetória escolar também interferem na identidade do professor e, conseqüentemente, de forma temporal, nos saberes que possuem. E, a partir desses saberes, o docente terá mais segurança durante sua atuação.

Drumond (2013) expõem as mudanças que ocorreram durante os anos a respeito da formação de docentes, observando como antes a concepção de Educação Infantil era bem assistencialista, já que a criança era tratada como um ser nulo ou adulto em miniatura, não levando em conta as questões que englobam a infância. Desta forma, era disseminando que quanto menor a criança, menor poderia ser a qualificação profissional das pessoas que trabalhavam com elas.

Por mais que a educação de crianças de zero a seis anos já fosse assegurada na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 em 1996 que a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica na faixa etária de zero à cinco anos. Logo, os profissionais que atendem essa etapa da Educação Básica foram reconhecidos a partir do:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 1996).

Tal documento mostra ainda a necessidade da formação continuada aos docentes desta etapa da Educação Básica.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996, Art. 62).

Portanto, é preciso oportunizar a eles um desenvolvimento profissional que os auxilie em suas práticas de forma significativa no trabalho com as crianças. Sendo assim, como Drumond (2013) aponta, é necessário entendermos e discutirmos a formação de professores da Educação Infantil, pois assim podemos ter uma posição diante da luta pelos direitos garantidos nos documentos que regulamentam a educação brasileira. Ainda em relação à formação de professores, a autora insere observações realizadas que mostram que muitas vezes a formação dos professores de Pedagogia é voltada para o Ensino Fundamental e isso gera um conhecimento defasado, pois os professores acabam utilizando de conhecimentos do Ensino Fundamental na Educação Infantil.

Segundo Gomes (2010), é imprescindível ao educador que atua nesta faixa etária levar em consideração os aspectos cognitivos, físicos e psicológicos das crianças. Entende-se que esta etapa da Educação Básica é diferente das outras por carecer de uma maior atenção do docente. Então, o professor precisa estar atento às necessidades presente na Educação Infantil, compreendendo que é exigido uma maior liberdade e flexibilidade durante sua prática pedagógica.

Na Educação Infantil, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais são trabalhados em sua totalidade, dentro e fora da sala de aula, em

momentos que alternam entre a educação formal e informal. Um planejamento curricular elaborado pelo professor, provavelmente será alterado durante sua prática, pois a Educação Infantil exige mais liberdade e flexibilidade no trabalho (GOMES, 2010, p. 22).

Nota-se neste mesmo sentido a afirmação de Kishimoto (2002 *apud* GOMES, 2010), na qual é descrito que a linguagem nessa faixa etária é desenvolvida durante as situações que ocorrem todos os dias, quando a criança desempenha as suas atividades, isto é, quando desenha, pinta, observa um animal, assiste a um desenho, brinca e conversa.

Todas essas atividades se caracterizam como mecanismos que auxiliaram a aprendizagem que a criança irá desenvolver ao longo da infância por meio das suas experiências, sendo assim, requer do docente explorar esses momentos, para que assim, ocorra a construção de saberes que são produzidos através deste contato das crianças com as vivências.

Para que a educação seja ofertada de forma potencializada é preciso que o professor possua competências que irão lhe auxiliar na sua prática. Desta forma, entende-se que

Quando falamos em competência do professor de Educação Infantil, estamos falando da formação voltada a esta área de ensino. Não somente a formação universitária, pré-requisito básico para o exercício da docência, mas a formação contínua e permanente que forneça subsídios teóricos ao profissional durante sua prática. Como nos esclarece Perrenoud, são os saberes conjugados adequadamente, que permitirão ao professor lidar com os desafios do dia a dia. Especialmente na Educação Infantil, a dinâmica é diferente dos outros níveis e exige do professor uma rápida articulação de seus saberes teóricos e práticos, para solucionar as diversas situações que se colocam durante seu trabalho (GOMES, 2010, p. 21-21).

Como descreve em seus estudos, Freire (2001) discute que os professores devem compreender que os saberes docentes não podem se limitar apenas na sua formação, visto que o mesmo carece estar sempre se capacitando. A necessidade da formação continuada deve sempre fazer parte do seu plano, pois como afirma o autor, a prática do ensino não sobrevive sem que haja estudo e pesquisa. A teoria não vive sem a prática, logo é necessário que o docente busque sempre pelo equilíbrio entre teoria e prática.

Partindo desta concepção, Pimenta (1999) aborda sobre a identidade dos professores e seus saberes, refletindo acerca da formação docente. Logo, ao debruçar-se a respeito das condições observadas nas formações dos professores, tanto na formação inicial quanto na formação contínua, a autora discorre que pode

perceber um distanciamento entre o currículo proposto nos cursos de formação e a realidade vivida nas escolas, nos diversos contextos escolares, o qual coopera insuficientemente para a identidade do professor. À vista disso, analisando a forma como os cursos de formação devem se constituir, ela discorre que:

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 18).

Portanto, quando se trata da identidade dos professores, é necessário levar em consideração, o que é proposto pela autora ao dizer que, a identidade se constitui ao longo do tempo a partir do contexto e momento histórico em que o indivíduo está situado, sendo algo passível a mudanças constantes. Isto posto, entende-se que a o trabalho docente se (re)constrói segundo as necessidades que a sociedade possui naquele dado momento. Logo, encontra-se na realidade e no cotidiano, meios de referência para transformar a profissão docente.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p. 19).

Pimenta (1999) discorre sobre os princípios dos saberes docentes, sendo eles: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A respeito dos saberes das experiências, leva-se em consideração o entendimento que o sujeito possui acerca do que é ser professor, entendimento este que foi constituído enquanto aluno ao observar os diferentes professores que estiveram na sua trajetória escolar, e que, posteriormente, será ressignificado a partir da construção da sua identidade como docente.

Além disso, os saberes da experiência também estão ligados àqueles que são elaborados pelos professores durante sua rotina, os quais perpassam por um processo de reflexão, no que se refere a sua prática, mediados por práticas e produções de outros indivíduos. Isto é, tais saberes se relacionam com a formação deste professor.

No que diz respeito aos saberes do conhecimento, entende-se esse como a atividade do professor de levar o aluno a produção do conhecimento e criar circunstâncias favoráveis para que ele seja capaz de produzir o conhecimento. Desta forma, deve-se levar em consideração que:

[...] se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 1999, p.22).

Necessita-se criar condições para que os alunos possam analisar, confrontar, contextualizar, discutir, operar informações para que sejam revertidos e reconstruídos em conhecimentos.

Em se tratando dos saberes pedagógicos abordados pela autora, entende-se como os saberes docentes gerados a partir das necessidades pedagógicas da realidade, além de englobar os conhecimentos de conteúdos específicos relacionando com o saber da experiência. É preciso utilizar-se de uma didática que consiga contemplar a realidade existente naquele meio, reconhecendo criticamente as demandas.

Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia etc). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico (PIMENTA, 1999, p. 26-27).

A autora aponta ainda uma valorização que vem se fortalecendo ao longo dos anos quando se trata da formação dos professores, sendo esta uma formação de um professor reflexivo, o qual

[...] entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensa-la como um continuum

de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 1999, p. 29).

É necessário levar em consideração como os saberes docentes são constituídos para que possamos compreender o que engloba a prática do professor. Portanto, os estudos revelam o trabalho pedagógico do professor da Educação Infantil quando se trata de uma atuação mais significativa. À vista disso, prosseguiremos abordando no próximo capítulo sobre a importância do desenho infantil e as práticas pedagógicas que o envolve.

CAPÍTULO 2: A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação sempre foi muito importante no processo de formação de cada sujeito, já que é uma das principais formas de inserção do indivíduo na sociedade. A Educação Infantil ganha um destaque ao promover aos pequenos, momentos em que seja trabalhado a valorização da diversidade social e cultural para que os mesmos se conheçam dentro de uma cultura e respeite as demais. Logo, a criança pode desenvolver suas habilidades críticas, criativas, motoras e sensoriais por meio das experiências vivenciadas ao longo do processo educacional escolar, expandindo seus conhecimentos e proporcionando um desenvolvimento integral.

Segundo Bujes (2001), a Educação Infantil escolar é uma definição muito recente, visto que esse conceito se constituiu a partir de determinados períodos da história. Como por exemplo, a ideia inicial para a elaboração de espaços apropriados para os cuidados de crianças como as creches e as pré-escolas, deu-se também durante a revolução industrial com o aumento da implantação do trabalho materno fora do lar que impulsionou a necessidade de se pensar na formulação de ambientes que acolhessem as crianças como forma de auxílio para as mães em sua ausência.

Desta forma, o processo de construção da Educação Infantil no ambiente escolar ao longo dos anos foi ganhando diferentes visões de acordo com os aspectos sociais. Nos dias atuais há muitas discussões voltadas para a melhoria de espaços especializados para as crianças e a necessidade de professores mais preparados tendo suas metodologias baseadas em novos estudos e tecnologias que vêm sendo inseridas no mundo.

Para tanto, ao compreendermos o desenho como uma linguagem da criança e como um instrumento utilizado na Educação Infantil, na primeira parte deste capítulo procuramos apresentar os documentos regulatórios vigentes em relação ao desenho infantil. Na segunda parte, fizemos um breve levantamento de autores que falam sobre o desenho infantil e, por fim, nos debruçamos, na terceira parte, nos teóricos que abordam sobre as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil quando se trabalha com o desenho.

2.1. O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS

Os documentos curriculares nacionais têm uma função importantíssima de nortear o trabalho do professor, contudo, é necessário frisar que o docente ressignifique, a partir das suas concepções políticas e pedagógicas, o que está proposto neles. Desta forma, é fundamental entender como os documentos curriculares nacionais estão abordando a questão do desenho na Educação Infantil, já que esta pesquisa se debruça nesta etapa de ensino da Educação Básica.

Destaca-se três documentos: o RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Além disso, por a pesquisa ter sido realizada em Vitória de Santo Antão-PE, é importante trazer para a discussão também o Currículo de Pernambuco: Educação Infantil (PERNAMBUCO, 2019).

Para tentar cumprir a questão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que foi proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, no RCNEI (BRASIL, 1998) são apresentados objetivos, conteúdos e orientações didáticas que servem como orientação para o trabalho do(a) professor que atua com crianças de zero a seis anos.

O mesmo é organizado em três documentos: volume 1 – Introdução; volume 2 – Formação Pessoal e Social e volume 3 – Conhecimento de Mundo. Como o foco desta pesquisa tem relação com as Artes Visuais, houve um maior enfoque no eixo de Artes Visuais do volume 3, sendo tal volume é dividido em seis eixos de trabalho do professor para com seus alunos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Na introdução do eixo de Artes Visuais, é realizado uma importante afirmação acerca do uso do desenho como forma de linguagem, quando aponta que:

[...] as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p.85).

Portanto, ao se referir às Artes Visuais como uma linguagem, o RCNEI (BRASIL, 1998) apresenta tópicos que devem ser levados em consideração e que promovem o aprendizado a partir da ligação dos mesmos. Destaca-se os três aspectos fundamentais:

- fazer artístico — centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
- apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;
- reflexão — considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas (BRASIL, 1998, p. 89).

Baseado nisso, a presença das Artes Visuais na Educação Infantil tem se dado de forma bastante engessada, visto que o uso das Artes Visuais na prática do professor, rotineiramente, é entendido como atividades de passatempo, ou tem alguma conotação decorativa. É feito o uso das Artes Visuais apenas em datas comemorativas, ou serve somente como reforço das aprendizagens e dos conteúdos, sem que haja um interesse das crianças naquilo que elas estão produzindo e sem agregar qualquer valor a essa atividade.

Outro tópico colocado em pauta pelo RCNEI (BRASIL, 1998) é a questão de ser comum o adulto realizar grande parte do trabalho que deveria ser feito pelos pequenos, pois este não considera a criança capacitada para realizar tal atividade de forma adequada, podendo o desenvolvimento criativo.

Desta forma, é de suma importância que o professor valorize a arte da criança como manifestação espontânea e de forma auto-expressiva, realizando uma prática que vise o desenvolvimento potencializado da criança, respeitando as “[...] peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento” (BRASIL, 1998, p. 91).

Quando se trata das crianças de quatro a cinco anos, foco desta pesquisa, o RCNEI (BRASIL, 1998) discorre que é necessário, nesta faixa etária, aprofundar e ampliar os objetivos da fase de zero a três anos, sendo tais objetivos:

- Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;
- Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação (BRASIL, 1998, p. 95).

Outros objetivos para esta faixa etária é a garantia de oportunidades para as crianças de modo que elas possam:

- Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e por diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
- Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação (BRASIL, 1998, p.95).

Sendo assim, cabe ao professor criar meios que favoreçam o desenvolvimento dos objetivos propostos para esta faixa etária. O RCNEI (BRASIL, 1998) também aponta conteúdos que devem ser trabalhados para a fase dos quatro a seis anos, são elas:

- Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura etc.
- Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc.
- Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.
- Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos.
- Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala.
- Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo.
- Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral (BRASIL, 1998, p.99-100).

É possível observar que o RCNEI (BRASIL, 1998) propõe práticas que podem oportunizar um trabalho com o desenho de forma significativa. Entretanto, quando se trata deste documento, é importante entender o contexto histórico em que ele está inserido, quando foi produzido, as críticas que o rodeia e compreender que as questões discutidas no documento eram fundamentais para aquela época e foi um progresso primordial, mas que já não é suficiente para acompanhar os avanços que houve desde então com a atualidade.

Por mais que o mesmo tenha proporcionado esses pequenos avanços com as Artes na Educação Infantil, ao trazer importantes questões que devem ser atendidas nesta etapa da Educação Básica, tal documento tem um foco bastante escolarizado e conteudista, visto que o documento é separado por áreas do conhecimento.

Em contrapartida, ainda que as DCNEI (BRASIL, 2010) tenha sido publicado há mais de uma década, o mesmo se propõe a discutir questões que envolvem os saberes e interesses das crianças, conceituando a criança como

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. 12).

Percebe-se a preocupação de ofertar diferentes experiências e vivências as crianças e isso é reforçado também quando disposto que as práticas pedagógicas “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26). Ainda sobre as práticas pedagógicas, tal documento aponta os princípios que fundamentam a ação docente, sendo: éticos, políticos e estéticos.

Como esta pesquisa está relacionada ao âmbito da Arte, entende-se que o princípio estético reforça a importância de se trabalhar com a Arte ao pontuar que é necessário que haja a valorização: “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p.16).

Nota-se que as DCNEI (BRASIL, 2010) ao propor um espaço educativo em que seja garantido o direito da criança a experiência das diversas manifestações artísticas e culturais, oportuniza a ela uma aprendizagem mais significativa em que seja levado em consideração todo seu contexto e sua bagagem cultural, proporcionando um desenvolvimento pleno.

Em relação a BNCC (BRASIL, 2018), tal documento aponta que é preciso possibilitar situações em que as crianças assumam um papel ativo diante de desafios que os possibilitem a criação de significados sobre ele mesmo, os outros e o mundo no qual está inserido. Desta forma, compreende-se que a BNCC (BRASIL, 2018):

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (p.7).

Quando refere-se à Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2018) aponta que o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças parte de dois aspectos: as interações e a brincadeira, assegurando a elas direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. À vista disso, alguns desses direitos são:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p.38).

Portanto, a BNCC (BRASIL, 2018) organiza a Educação Infantil em cinco campos de experiências, sendo que tais campos são um conjunto curricular que relaciona os conhecimentos que pertencem ao patrimônio cultural com os saberes, as vivências e situações concretas existentes na vida das crianças.

Em relação ao desenho na Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2018) irá abordar sobre o uso do desenho na escola em dois aspectos: o desenho como forma de registro e o desenho como forma de expressão. Como essa pesquisa se debruça sobre o uso do desenho como forma de expressão, entendendo-o como uma linguagem, será dado ênfase nesta questão.

Quando se fala nos desenhos como forma de expressão, pode-se observar tal perspectiva em dois campos de experiências: traços, sons, cores e formas; e escuta, fala, pensamento e imaginação.

Acerca do Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas”, um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que aborda a questão da expressão no desenho, propõe que, em idades de 4 a 5 anos e 11 meses, seja promovido situações de aprendizagem e desenvolvimento em que as crianças possam “Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (BRASIL, 2018, p.48).

Já no campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação, é proposto como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a questão de os pequenos poderem “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão” (BRASIL, 2018, p.49).

A respeito do Currículo de Pernambuco, é importante entender que o mesmo procura orientar o trabalho pedagógico da Educação Infantil e Ensino Fundamental no estado de Pernambuco, propondo auxiliar as instituições – das redes estadual, municipal e particular – a elaborarem seus currículos e projetos pedagógicos que levem em consideração o respeito às identidades culturais, políticas, sociais e econômicas das diferentes regiões do estado, buscando promover a “[...] perspectiva de uma escola plural, inclusiva, comprometida com a formação integral e cidadã dos indivíduos.” (PERNAMBUCO, 2019, p.11)

Tal documento foi organizado em quatro volumes: Educação Infantil; Ensino Fundamental – Linguagens; Ensino Fundamental – Matemática e Ciências da Natureza; e Ensino fundamental – Ciências Humanas e Ensino Religioso.

É interessante destacar que foi a primeira vez que Pernambuco construiu um currículo voltado para a Educação Infantil, uma vez que foi importante para as políticas educacionais direcionadas para esta etapa da Educação Básica, ao procurar garantir as crianças os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Desta forma, no Caderno da Educação Infantil, é levantado discussões que englobam as concepções de criança, infância e Educação Infantil, levando em consideração os Campos de Experiência e os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, apresentando também um organizador curricular. Quando se trata deste último, percebe-se que tal currículo se inspira em aspectos levantados pela BNCC e DCNEI.

No que diz respeito ao desenho, o Caderno da Educação Infantil faz uma relação entre os Campos de Experiência e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, diferentemente da BNCC que não expõe essa relação. Logo, é levantado no Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas”, o qual tem discussões mais voltadas para o desenho como linguagem, que as crianças tem o direito de:

- CONVIVER e fruir das manifestações artísticas e culturais da sua comunidade e de outras culturas – artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares - ampliando a sua sensibilidade, desenvolvendo senso estético, empatia e respeito às diferentes culturas e identidades.
- BRINCAR com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e indumentárias para brincadeiras de faz de conta, encenações ou para festas tradicionais, enriquecendo seu repertório e desenvolvendo seu senso estético.
- PARTICIPAR de decisões e ações relativas à organização do ambiente (tanto no cotidiano como na preparação de eventos especiais), à definição

de temas e à escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e teatrais, entrando em contato com manifestações do patrimônio cultural, artístico e tecnológico, apropriando-se de diferentes linguagens.

- EXPLORAR variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos para criar e recriar danças, artes visuais, encenações teatrais, músicas, escritas e mapas, apropriando-se de diferentes manifestações artísticas e culturais.
- EXPRESSAR, com criatividade e responsabilidade, suas emoções, sentimentos, necessidades e ideias, brincando, cantando, dançando, esculpindo, desenhando, encenando, compreendendo e usufruindo o que é comunicado pelos demais colegas e pelos adultos.
- CONHECER-SE, no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagens. (PERNAMBUCO, 2019, p. 79)

Desta forma, assim como a BNCC, na organização curricular, os campos que explicitam o trabalho com o desenho como linguagem, para as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, são: “Traços, sons, cores e formas” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. No campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” o Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019) traz as mesmas propostas da BNCC (BRASIL, 2018), acrescentando apenas que a criança, ao se expressar, comunique-se com intenções e contextos variadas.

A questão da valorização das diversas manifestações artísticas e culturais é bastante reforçada no Currículo de Pernambuco. Por mais que haja uma semelhança entre o que a BNCC (BRASIL, 2018) propõe para o campo “Traços, sons, cores e formas” com o que é abordado no Caderno da Educação Infantil do Currículo de Pernambuco, é exposto no Caderno da Educação Infantil que seja oportunizado aos pequenos:

(EI03TS02PE) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura, modelagem, gravura, fotografia, escultura, visitas a museus e locais de produção e divulgação de arte visual, criando produções bidimensionais e tridimensionais, valorizando as produções individuais e coletivas. (PERNAMBUCO, 2019, p. 106)

Além disso, é proposto também que haja momentos em que seja desenvolvido habilidades nas crianças de apreciar e ler as diversas manifestações artísticas, dentre eles o desenho, audiovisuais, entre outros.

Pode-se perceber então, que tais documentos, principalmente as DCNEI (BRASIL, 2010), a BNCC (BRASIL, 2018) e o Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019), estimulam o uso do desenho de forma consciente, compreendendo-o como uma forma de linguagem das crianças que estão em

processo de desenvolvimento e não se restringe ao modo conteudista. Além disso, observa-se também o modo como o Currículo de Pernambuco traz um olhar para a criança de forma sensível, fazendo uma relação entre as discussões de vários documentos curriculares e ampliando essas questões buscando valorizar e contemplar a identidade social, cultural, política e econômica do estado. Logo, cabe ao docente adotar tais concepções em sua prática e não desvalorizar as obras feitas pelos pequenos, pois os mesmos têm direito de se expressar através do desenho e de produzir de diferentes formas.

2.2. O DESENHO INFANTIL

A importância do desenho infantil é trazida pelos autores, Aguiar et al. (2009), para eles, o desenho infantil passou a ser um objeto de estudos, tendo o seu início ao final do século XIX. Tais autores discorrem ainda que o desenho infantil antigamente pautava-se em trabalhos da Psicologia Experimental, sendo eles realizados no momento da aplicação de testes psicológicos, a partir daí que essa técnica difundiu-se em outras Ciências, a exemplo da Pedagogia, Sociologia e Estética, na qual cada uma delas referiam-se a diversos critérios desta técnica.

Entre os anos de 1880-1900, os autores supracitados acima, a partir dos conceitos de Mèredieu, apontam que em “1880-1900 é reconhecida a originalidade da infância; influência das ideias de Rousseau, em Pedagogia, que levou a distinguir diferentes etapas no desenvolvimento gráfico da criança.” (2009, p. 66)

Desta forma, Aguiar et al. (2009), descreveram que no ano de 1926, o desenho foi embutido dentro do tratamento psicanalítico. Ressaltam os autores que a partir daí, o sentido estético da criança foi visto com mais atenção. Trazendo para o contexto atual, os autores refletem ainda sobre o pensamento de Mèredieu (2004, *apud* AGUIAR et al. 2009), o qual diz que:

Momento atual - os estudos sobre o desenho beneficiaram-se da contribuição – considerável em psicologia infantil – da obra de Piaget, e prosseguem no sentido de uma elucidação dos mecanismos da expressão infantil, expressão que não é mais gráfica e plástica apenas, mas também gestual e musical (p.66).

Para os autores, o desenho é visto como uma necessidade humana que está presente desde a idade das cavernas, pontuando o grafismo como o modo próprio de cognição da criança, dizendo ainda que os primeiros rabiscos ou conhecidos também como garatujas são realizados sobre livros, folhas, cadernos ou alguma

outra superfície, que podem ser feitos com lápis, pedaços de tijolos, giz, pedra e tinta, para eles:

O desenho está presente em diferentes formas, como é visto na matemática, em carimbos, bordados, colagens, pinturas, dobraduras, entre outros meios artísticos. Toda criança em um dado momento solicita por papel (ou substituto) e lápis para desenhar (AGUIAR et al, 2009, p. 2).

Por sua vez, os autores Costa et al. (2010), dizem que nos anos iniciais as crianças enxergam o desenho como uma ação sob uma superfície, sentindo prazer em olhar, tocar, rabiscar e explorar as cores e novos espaços.

Os autores salientam ainda que, com as mudanças de fase e amadurecimento, a criança passa a ter uma evolução nos seus rabiscos, passando de garatujas às tentativas de desenhos mais composto, a exemplo da criação da figura humana, no qual a criança passa a atribuir partes do corpo ao objeto desenhado, melhorando os detalhes.

É apontado pelos autores que a criança tem como objetivo desenhar as imagens que estão ao seu redor e passar para a superfície, ilustrando o ambiente que a cerca, possibilitando através deste, criar e recriar.

Outra autora que descreve sobre o desenho e a criança, é Alexandroff (2010), no qual aponta que a forma do desenho não é a coisa mais importante, mas sim a nomeação que a criança estabelece com o desenho, possibilitando compreender como essa criança transita de uma figura para a outra, assim como as modificações gráficas e plásticas dos signos. A autora apresenta quatro estágios do desenho, feitos por Luquet (1969 *apud* ALEXANDROFF, 2010), são eles: realismo fortuito, realismo fracassado ou incapacidade sintética, realismo intelectual e realismo visual.

A partir dessas fases, Alexandroff (2010) ressalta que a criança pode entrar em um próximo estágio, sem que o anterior tenha sido superado, ou seja, ela explica que ocorre a extensão daquela fase onde a criança está vivenciando, mas que também poderá ocorrer uma vivência precoce da fase, em que a criança pode iniciá-la sem estar na faixa etária descrita. Ela lembra que a idade apresentada em cada período, não é estática, ela pode sofrer mudanças, podendo a criança transitar nos estágios de acordo com o seu desenvolvimento intelectual e social.

Os autores Nascimento e Tavares (2009) afirmam que os desenhos são formas de a criança materializar as imagens mentais, de acordo com as imagens

memorizadas de experiências. Para eles a Arte é um caminho, em que a criança pode expressar e exercitar suas observações, imaginações e potencialidades.

Desta forma, sobre a prática do desenho, Vygotsky (1991) afirma que os gestos estão intimamente ligados a ela, visto que:

Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que, freqüentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual (VYGOTSKY, 1991, p. 71).

Assim, explica Vygotsky (1991) que os gestos têm um grande impacto na prática do desenho, pois, normalmente, visualizamos os desenhos feitos pela criança mais como gesto do que realmente como um desenho. Além disso, é destacado em seu estudo a teoria de K. Buhler (1924 *apud* VYGOTSKY, 1991) ao apontar que enquanto a criança desenha, pode-se perceber que a mesma insere coisas que já conhecem e não o que observam. Sendo assim, é posto que

Inicialmente a criança desenha de memória. Se pedirmos para ela desenhar sua mãe, que está sentada diante dela, ou algum outro objeto que esteja perto dela, a criança desenhara sem sequer olhar para o original; ou seja, as crianças não desenharam o que vêem, mas sim o que conhecem. Com muita freqüência, os desenhos infantis não só não têm nada a ver com a percepção real do objeto como, muitas vezes, contradizem essa percepção (VYGOSKY, 1991, p.75).

O autor discorre também sobre os chamados “desenhos de raios-X” abordados por K. Buhler (1924 *apud* VYGOTSKY, 1991) os quais a criança projeta em seus rabiscos características que elas sabem que existem, mas que não são vistas a partir de certas perspectivas, como por exemplo, a criança pode desenhar um bebê dentro da barriga da mãe.

Vygotsky (1991) fundamenta-se também nos estudos sobre a infância de Sully (1904 *apud* VYGOTSKY, 1991), ao discorrer que as crianças “[...] são mais simbolistas do que naturalistas” (p.75), isto é, elas não veem como um problema o desenho não estar similar com a realidade. A representação idêntica e exata não é algo tão visado pelas crianças, já que elas se satisfazem com indicações superficiais.

Portanto, ao apontar o desenho como uma linguagem, o autor discorre que:

[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os

elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita (VYGOTSKY, 1991, p. 76).

Duarte (2014), diz que, para os sujeitos, o desenho se apresenta como uma forma de registro e de identificação dos objetos presentes em nosso cotidiano, no qual as crianças, em seus traços, expõem seus saberes, enquanto os adultos em seus desenhos se comunicam com outros adultos ao inserir suas aspirações, apontando direções, elaborando mapas.

Lúcio Costa (1940 *apud* DUARTE, 2014), na década de cinquenta do último século, na obra “Ensino do Desenho”, apresentava algumas modalidades distintas de desenho, sendo

[...] o desenho técnico, “como meio de fazer”, uma etapa entre a idéia e a realização de um objeto (o novo design de uma cadeira, por exemplo); o desenho de observação “como documento”, aquele que anteriormente à fotografia permitiu o registro de personagens e costumes de época e que atualmente ainda é um recurso de estudiosos de botânica, por exemplo; e o desenho artístico, como possibilidade de invenção de “formas inexistentes” e isento de utilidade prática (DUARTE, 2014, p. 2-3).

Duarte (2014) traz ainda pesquisas mais atuais de Darras (1996), nas quais apresentam uma nova modalidade de desenho, sendo esta, uma perspectiva que entende a ligação do

[...] ato de desenhar ao diálogo humano, à necessidade de comunicação. Trata-se aqui da comunicação signica, aquela cujas regras seguem uma determinada “lei” que dirige, especifica um sentido, permitindo assim a leitura exata, pelo outro (o receptor), da fala de um “primeiro” (o emissor) na relação dialógica (DUARTE, 2014, p.3).

Levando a questão da relação do desenhar com diálogo e a comunicação, entende-se o mesmo como uma importante linguagem utilizada na educação, pois podemos conhecer nossas crianças a partir dos seus traçados. A autora também discorre, de forma sucinta, compreensões que envolvem as Artes Visuais, fundamentada ainda nas discussões feitas por Bernard Darras (1996 *apud* DUARTE, 2014), são elas:

1) o desenho ou o desenhar é atividade integrante e significativa nos processos de desenvolvimento humano; 2) os esquemas aprendidos e utilizados na infância permanecem úteis ao longo da vida dos sujeitos como recursos gráficos comunicacionais; 3) esquemas gráficos ou “iconotipos” são elementos integrantes do nível cognitivo dito de “base”, isto é, integram um conjunto de informações que os sujeitos manipulam rapidamente, automaticamente, e produzem um rápido e eficaz efeito comunicacional (p. 4).

À vista disso, Duarte (2014) aponta que a criança ao desenhar, ao longo dos anos, são influenciadas por características do amadurecimento gráfico, cognitivo e psicossocial, que interferem nos desenhos ao, de forma esquemática, simbolizar pessoas, casas, entre outros, no qual, gradativamente, é adicionado algumas particularidades nas representações para diferenciar e retratar peculiaridades do que está sendo desenhado, principalmente quando o desenho se trata de pessoas.

2.3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO TRABALHO COM DESENHO INFANTIL

Em sua monografia “O desenho na educação infantil: Especialização em Ensino de Artes Visuais”, Beilfuss (2015) fala acerca de professoras de Educação Infantil, de uma rede de Ensino Municipal em Passos-MG, que trabalham com desenho em sala de aula.

Beilfuss (2015) realizou alguns questionamentos com duas professoras da rede municipal em Passos-MG, as docentes Elizabete e Gilma, com o intuito de analisar a atuação do professor ao trabalhar com o desenho. Inicia-se então com as falas da professora Elizabete que declara que o desenho é uma forma de expressão, na qual a criança expõe vivências e desejos a partir do faz de conta, cuja a sua imaginação é livre. Elizabete fala ainda que durante a sua prática ela procura explorar contações de história ao trazer os personagens da história para as crianças colorirem ou às vezes ela deixa as crianças desenharem livremente no papel ou no pátio com giz.

A professora Gilma trabalha com crianças de 3 e 4 anos e também aponta o desenho como forma de expressão, mas ao falar sobre sua prática diz que leva os desenhos prontos para as crianças colorirem, deixando-as livres para escolher a cor que querem usar na pintura. Ela pontua também que sempre orienta esses trabalhos com o desenho livre.

Vale destacar que, por mais que as cores possam refletir sentimentos e tenham impacto na nossa expressão como apontado no livro “A Psicologia das cores: Como as cores afetam a emoção e a razão” de Eva Heller, a prática dos professores, ao levar os desenhos impressos, contrariam o modo reflexivo de fazer o ensino de Artes Visuais na escola. Tais práticas só reforçam atuações em que o desenho não se passa de um passatempo. É preciso compreender que o momento do desenho não pode ser algo despreendido do ensino e deve ter uma intenção pedagógica ao trabalhar com o mesmo. Beilfuss (2015) diz que:

As aulas de desenho precisam ser preparadas com antecedência, organizando um espaço para acolher as crianças, como o pátio, o parquinho da escola ou outro ambiente, possibilitando a oportunidade de experimentar espaços diferentes e favorecendo o desenvolvimento das crianças. As atividades ao ar livre também contribuem para aguçar a criatividade dessas crianças. Um passeio na praça, por exemplo, é um momento de experimentar sensações ligadas a natureza, observar as árvores, pedras, bancos, plantas, água, movimento, sons, cheiro, a textura dos troncos, das folhas e das diversas flores (p.23).

Nos estudos dela é abordado que os pequenos precisam ter oportunidades de experimentar o desenho livre em papéis diferentes e com múltiplas texturas. Além disso, a autora discorre que o professor pode criar momentos em que a criança faça o desenho a partir de diferentes posições, sentada, deitada ou em pé, visto que, “[...] o desenhar é movimentar-se” (BEILFUSS, 2015, p.23).

À medida que a criança vai adquirindo domínio de seus movimentos é possível propor que ela desenhe em tempos e ritmos variados. O professor conhece o tempo de cada criança, por isso que ele precisa respeitar o ritmo individual. Por que cada criança tem seu tempo para internalizar suas experiências (c.f. BEILFUSS, 2015).

A autora salienta também que o desenho é uma habilidade passível de aperfeiçoamento ao longo da vida, sendo então necessário o professor ter noção das fases de desenvolvimento do desenho infantil para que ele não cobre habilidades de seus alunos que ainda não estão na fase de seu desenvolvimento.

Entende-se que o desenho é uma valiosa linguagem para os sujeitos, a qual pode ser utilizada pelos professores para compreendê-los e entender tudo o que lhes englobam. “Engana-se quem pensa que o desenho é apenas movimento das mãos. O desenho não se separa do pensamento, há uma íntima ligação entre pensar e desenhar. É uma atividade lúdica que proporciona prazer e bem-estar” (BEILFUSS, 2015, p. 21).

Por sua vez, Magalhães, Silva e Vidal (BRASIL, 2015) expressam no PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que através da linguagem artística, as crianças conseguem desenvolver o ato de pensar, expressar e se comunicar melhor, por usarem sua própria imaginação. Podemos assegurar que as experiências artísticas e estéticas contribuem positivamente para que as crianças se relacionem melhor com seu mundo e, conseqüentemente, mantém a educação como o local ideal para humanização.

Ressaltam Ferraz e Fusari (2009 *apud* BRASIL, 2015, p.12) que, é necessário que o professor tenha conhecimentos, nos quais, auxiliem sua prática para que possam intervir na aprendizagem do aluno, de modo que, tome como base toda a bagagem que compõem o cotidiano das crianças, sendo capaz de utilizar todas as linguagens como meios de comunicação e expressão, dizem ainda os autores que:

Assim, precisamos adentrar no universo de possibilidades pedagógicas, dos livros infantis disponíveis na escola, nas lendas e mitos, nas histórias em quadrinhos, na televisão, estimular nossos alunos a olhar para o lugar onde vivem e dialogar com outros lugares e épocas, apresentá-los às manifestações culturais presentes no seu contexto, como também dialogar com outras manifestações culturais locais, nacionais e globais, aproximar as crianças das produções visuais, teatrais, musicais e de dança, além de buscar outros meios que instigam a capacidade imaginativa e perceptiva das crianças (BRASIL, 2015, p.12).

O PNAIC (BRASIL, 2015) ainda levando em consideração as discussões realizadas sobre Ferraz e Fusari (2009 *apud* BRASIL, 2015, p.13), ressalta também que a criança ao produzir e representar imagens, retrata suas vivências no ambiente em que está inserida. Pode-se afirmar a partir daí que a percepção das crianças acerca da realidade é feita a partir da correspondência entre as impressões com os acontecimentos e os itens reparados, criando-se então um vínculo afetivo e cognitivo. Desta forma, é abordado que:

Portanto, é primordial conhecer o desenvolvimento do pensamento artístico da criança para compreender o modo como leem e produzem imagens. Entender o desenho como uma das produções artísticas a serem exploradas cotidianamente e estimulada em diversos momentos é essencial, pois permite ao professor conhecer o processo expressivo e comunicativo das mesmas em diversas ações educativas (BRASIL, 2015, p.13).

Quando se trata do desenho, entende-se que o mesmo se projeta diante da bagagem cultural existente nos pequenos, no qual eles não irão somente reproduzir o que estiverem vendo, mas o farão a partir de como entendem e sentem o mundo ao seu redor. Cabe ao educador, acompanhar esse processo criativo do aluno para que o mesmo não tenha suas obras desvalorizadas ou sem compreensão.

Oliveira Jr. (2014) em seu artigo fala sobre a relação do desenho com a escuta do professor e apresenta, a partir de uma atividade de Geografia sobre Meio Ambiente, o desenho auxilia na escuta e compreensão do professor para entender o que é dito e aprendido pelos aluno.

O uso do desenho na prática, para o autor, possibilita o emprego de uma linguagem que não é constantemente utilizada e que aproxima as inquietações dos alunos e as do professor que se preocupa com sua prática educativa.

Ele também discute que esta ação, por possibilitar uma linguagem entre docentes e estudantes, promove uma quebra do modelo tradicional, visto que o educador não atua como alguém detentor do conhecimento, aquele que apenas fala, mas sim oportuniza momentos em que ouve os alunos e cria meios para que haja a escuta deles com o mundo. Logo, promove uma prática, cuja a intenção é a fuga das práticas normalmente vividas pelos alunos. Sendo assim, Oliveira JR. (2014) traz para a discussão apontamentos realizados na sua dissertação do Mestrado em Educação, no qual aponta que:

O desenho foi mesmo uma opção de fuga, ou seja, fugir da palavra, seja ela oral ou escrita, como transmissora única de conhecimentos e de informações. Mas também foi uma opção de aproximação. Aproximar de uma linguagem mais própria para a transmissão de conhecimentos acerca do espaço, onde os elementos deste seriam apresentados espacialmente, sem a necessidade de um encadeamento de palavras e expressões. Ao olhar um desenho já se tem uma visão global do mesmo e o podemos “ler” em vários sentidos, a partir de vários pontos. Também é assim com o espaço e com a cidade (OLIVEIRA JR, 1994, p.9 *apud* OLIVEIRA JR., 2014, p.3).

Nos desenhos, de acordo com Oliveira Jr. (2014), os alunos demonstram seus totais saberes, sem os recortes que, geralmente, ocorrem quando é requerido a escrita ou a fala sobre um tema. Sendo assim, o fato que atraiu o autor nas produções gráficas se deu na condição destas representações não seguirem regras e estarem amparadas na subjetividade das Artes Visuais. Ele diz que:

Ao desenho, portanto, não cabem regras que estabeleçam relações explícitas entre a obra e a “realidade” que ela apresenta. As “regras” do desenho são as estabelecidas pela cultura na qual cada desenhista está inserido e elas mergulham-nos na história desta linguagem – do desenho. Uma história e uma cultura que ligam o ato de desenhar muito mais às “subjetividades” que as “objetividades”, franqueando a aparição nos desenhos – ao inverso dos mapas – de invisibilidades e imaterialidades (OLIVEIRA JR., 2014, p.4).

Baseado nisso, conclui-se que a linguagem proporcionada pelas artes gráficas, oportuniza momentos em que trabalha tanto com as questões conceituais e quanto com a emocionalidade do aluno, a qual oportuniza uma abertura às interpretações e faz com que os alunos se sintam mais livres para desenvolverem seus saberes.

Benetti (2016) reflete em seu artigo sobre as formas geométricas, artes e deficiência visual, na qual ela demonstra o trabalho com a Arte a partir das formas geométricas, investigando e apresentando formas de desenvolver o potencial sobre o espaço do aluno com deficiência visual, enquanto cidadão ativo na sociedade.

Loureiro (2000 *apud* BENETTI, 2016) ao falar sobre o público que o desenho é direcionado aponta as seguintes concepções:

[...] todo ser humano tem capacidade artística de criar e recriar os signos da natureza, da cultura, é capaz produzir, conhecer, experimentar, fazer diversas representações, de exprimir e projetar a vida interior utilizando a sua capacidade criadora, a sua imaginação. E, na medida em que este produz artisticamente, experimenta emoções, sentimentos, capazes de ajudá-lo transcender suas próprias barreiras existenciais em busca de equilíbrio, de felicidade, de alegria (BENETTI, 2016, p. 544).

Sendo assim, Ribeiro (2002 *apud* BENETTI, 2016) destaca que atividades que envolvem as Artes necessitam ser trabalhadas com todos os indivíduos, visto que ela proporciona o desenvolvimento da sensibilidade e criatividade.

É discutido também a importância do entendimento do docente sobre a necessidade do ensino das Artes na escola. Para defender tal ponto, Benetti (2016) fundamentada em Ribeiro (2002 *apud* BENETTI, 2016), discute que “[...] o conceito de arte precisa ser ampliado, não deve ficar só no âmbito do “fazer por fazer”, do “fazer sem reflexão” (p.545). Portanto, o trabalho com as Artes pode favorecer o desenvolvimento integral e potencializado do aluno, fazendo-os pensar, criticar, criar, interpretar, entre outros, desenvolvendo-os e os tornando cidadãos ativos na sociedade. Ribeiro (2002 *apud* BENETTI, 2016), ainda discute que:

No contexto escolar, por exemplo, o professor pode utilizar a arte como recurso a fim de que o aluno obtenha novos conhecimentos, desenvolva sua sensibilidade, sua criatividade, invente e reinvente o mundo que o cerca, transcenda os próprios limites, adentre ao mundo das demais pessoas, desenvolva seus aspectos afetivos, emocionais e intelectuais (p. 545).

Quando se trata dos benefícios que o “fazer artístico” proporciona aos alunos, Benetti (2016) mostra em seus estudos as mudanças ocorridas ao longo dos anos no âmbito educacional. Pontes e Pernambuco (2010 *apud* BENETTI, 2016), traz uma linha do tempo apresentando as modificações das concepções sobre a Arte:

- 1- Entre os anos de 1979/1980 – as produções artísticas dos alunos eram consideradas “adornos” para decorar a sala de aula;
- 2- De 1981 a 1984 – as atividades artísticas dos alunos passaram a ser voltadas para o desenvolvimento da criatividade, e ainda, eram

consideradas “fonte de prazer” nas horas vagas;
3- Nos anos de 1985/1986 – os professores utilizavam as produções artísticas dos alunos para observar os seus conflitos internos;
4- De 1987 a 1991 – as obras artísticas se apresentavam esteticamente melhoradas, porém, o foco de sua aplicação na sala de aula ainda era voltado para o desenvolvimento da criatividade (2016, p.544).

Benetti (2016) discorre então que desde os anos de 1996, o ensino das Artes se tornou um componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. Atualmente, de acordo com a LDB 9.394/1996 no artigo 26 no parágrafo 2º “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 1996)

Macedo (2010 *apud* BENETTI, 2016), observa que devido o acontecido ter sido recente, muitos professores não tiveram experiência com as Artes a partir desta perspectiva, logo, isto torna um obstáculo para que os mesmos visualizem as Artes como uma área do conhecimento.

Portanto, precisa explorar as Artes partindo da criticidade é uma forma de perceber os princípios e a interação do aluno com o mundo e a sua relação com o meio em que está inserido. É necessário nos desprendermos desta visão de Arte como um simples “fazer por fazer” e identificá-la como uma área do conhecimento que tem suas aprendizagens e não um meio para alcançar os saberes, pois ela tem seu próprio saber.

Gobbi (2014), em seu artigo “Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira” aborda que para não termos um erro pedagógico ao encarregarmos um significado a criação das crianças, precisamos entender que há ambiguidades nos trabalhos artísticos dos mesmos. Além disso, é dito que é importante estarmos próximos das produções para que, em conjunto com a criança, seja criado o significado desta obra gráfica.

De acordo com Gobbi (2014), o desenho é algo recorrente em nossa prática, mas que é pouco explorado, sendo que muitas não é levado em conta que os desenhos proporcionam uma compreensão acerca do meio social e cultural que as crianças estão inseridas. Por mais que os desenhos não sejam a realidade posta, o mesmo é uma representação que possibilita um diálogo que engloba a forma que as crianças veem e registram o mundo. Sendo assim, a autora aponta que é necessário sermos cuidadosos quando se trata dos desenhos infantis, pois o uso contínuo do mesmo, pode nos fazer naturalizá-los, e assim, não iremos observá-los com atenção e interesse.

Também é discorrido por Gobbi (2014) que ao criarmos esta prática diferenciada, desestruturamos costumes antigos de pegar os desenhos das crianças para apenas pendurar na parede ou de dar uma nota a essas obras, sem fazer qualquer criticidade ou dar algum sentido ao que foi feito. Assim, oportunizamos espaços em que a expressão da criança nos desenhos seja valorizada, observada, ouvida. Portanto, damos voz aos nossos alunos, sem que a sua linguagem sofra uma redução ou seja ignorada.

Ferreira (2011, p.305 apud MELLO, 2013) aponta que o desenho pode ser visto como “Representação de formas sobre uma superfície, por meio de linhas, pontos e manchas ou ainda é a arte e a técnica de representar, com lápis, pincel, etc. um tema real ou imaginário expressando a forma.” (p.4)

É preciso levar em consideração que:

[...] o desenho é uma ação que tem por finalidade a representação, uma ação dinâmica, não sendo um fazer imediato, muito pelo contrário o desenho é um processo que envolve todas as potencialidades do desenhista tais como as cognitivas, as físicas e as emocionais [...] Enquanto desenha, a criança apropria-se de novos conhecimentos e saberes sociais, históricos ou culturais. Já que para a criança desenhar é como brincar. Desenvolvem-se, portanto potencialidades cognitivas, e também emocionais, pois revelam através do desenho seus conceitos e valores na transformação do invisível em visível (MELLO, 2013, p.4).

A autora pontua que é muito comum os desenhos infantis serem pouco valorizados, o que pode acarretar em um olhar ineficiente para o desenvolvimento da criança, já que visamos sempre a perfeição e a representação realista. Baseado nisso, Mello (2013), expõem que:

[...] muito comumente encontramos atividades com figuras perfeitas, prontas para serem coloridas ou preenchidas pelas crianças. Não queremos desmerecer a importância da pintura e as inúmeras possibilidades de desenvolvimento. O que observamos é que o foco está invertido, não está na criança e no processo para desenhar, mas na busca do belo na concepção adulta que deseja resultados (p. 5).

Ela discorre também que a criança, na fase inicial do desenho, apresenta rabiscos, de modo que, estes traços são fundamentais para o processo de apropriação da grafia mais adiante, e essa técnica requer planejamento feito pelo professor, como qualquer outra atividade pedagógica.

Essas garatujas se aperfeiçoam e os movimentos passam a ser mais controlados e intencionais, surgem formas circulares. Nessa fase do desenvolvimento os desenhos ainda são encarados como rabiscos sem valor estético. São aplicadas, atividades de colorir, quando na verdade as

garatuja deveriam ser bem exploradas visando-se desenvolver a criatividade, o movimento e o prazer pelo ato de desenhar, efetivando assim um desenvolvimento significativo da criança (MELLO, 2013, p. 6).

Mello (2013) exprime que a atuação do professor é fundamental, visto que a partir da prática pedagógica será construído meios que irão aprimorar os esquemas formados, de modo que o desenho, por ser algo prazeroso para criança e ser uma forma de linguagem, pode ser utilizado pelos pequenos para se comunicar.

A proposta do desenho livre, apresenta como prática, a escolha subjetiva da criança. Os pequenos desenharam o que desejam, sem inferências do professor. Entretanto, cabe ressaltar que todo indivíduo está inserido em um contexto social e cultural, logo, não acontecerá de a criança desenhar livremente, sempre irá desenhar partindo do pressuposto de algum objeto preestabelecido, em que o mesmo já tenha conhecimento. De certa forma, a criação gráfica sofrerá este tipo de influência (MELLO, 2013).

Baseado nisso, a autora se fundamenta em Moreira (2002) destacando que:

É papel desse mediador, não impor limites, mas oferecer caminhos, perceber que sua intervenção deve ser evolutiva, promovendo a autonomia até o ponto em que a ação do aluno se dará sozinha, essas atitudes valorizam e motivam a criança a expor em movimentos gráficos seu interior, é uma prática muito desafiadora para o professor que também é um ser integral, com sentimentos e emoções que se envolvem na dinâmica prática pedagógica [...] (MELLO, 2013, p. 11-12).

Segundo Mello (2013), o desenho é de grande valia no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, o uso do desenho propicia saberes artísticos e culturais, saberes que são inerentes a própria área do conhecimento. Além disso, a autora aborda que o desenho é de fundamental importância ao desenvolver o cognitivo por possibilitar a criança adquirir conhecimento, no qual auxilia a oralidade, visto que a ação de desenhar sempre vem junto de falas e gestos. É acrescentado também que o desenho não é só importante por ser a primeira escrita da criança, como também, é importante no desenvolvimento físico e psíquico.

[...] enquanto desenha a criança mostra-se apresentando também todo um envolvimento emocional, fundamental para um desenvolvimento sensível, criativo, sadio, seguro e que torna a criança autônoma. Se as atividades forem bem trabalhadas e diversificadas, os resultados serão surpreendentemente enriquecedores (MELLO, 2013, p. 16).

Ainda sobre o desenho, é necessário trazer para a discussão Ana Mae Barbosa que é uma das figuras importantíssimas quando se trata das Artes na

educação brasileira. Ela criou a proposta da Abordagem Triangular que procura fazer um trabalho com as Artes que envolve, de forma integrada, a contextualização, a leitura e o fazer artístico da obra que está sendo trabalhada. Desta forma, Ana Mae buscou combater a ideia de que apenas a elite produz Arte, incluindo em sala de aula movimentos artísticos e culturais nos quais os alunos também estejam inseridos.

Desta forma, Barbosa (2015) apresenta as ideias de John Dewey, sobre o desenho:

Refiro-me também ao fato de que grande parte da expressão motora não é feita com uma ideia já pronta na cabeça da criança, e sim que ela é necessária para a avaliação da ideia propriamente dita. Se existe um princípio — mais que qualquer outro — sobre o qual toda prática educacional deve se basear (e não apenas na educação artística), é exatamente este: que a concretização de uma ideia por meio do movimento é tão necessária para a formação de uma imagem mental quanto a expressão, a técnica, para a plena floração da ideia propriamente dita. Não podemos falar de uma ideia e sua expressão. A expressão é mais que um modo de transmitir uma ideia já formada — é parte e metade de sua formação. A chamada ação mecânica no mundo é necessária para a produção e formação do espiritual. Entender isso é o primeiro passo da psicologia da expressão. Temos aqui uma origem física natural para o desenho, bem como para todas as outras formas de expressão (BARBOSA, 2015, p. 389).

Ao compreendermos tais conceitos, entende-se que em alguns sentidos a expressão não é algo descolado da realidade e da bagagem social e cultural da criança, mas engana-se quem pensa que a expressão está associada a apenas isso.

Posteriormente, Barbosa (2015) expõe arquivos de Marion Richardson (1936) que aborda sobre a relação do professor com o desenho das crianças. É posto que:

Em um dos cadernos de anotações que li nos arquivos de Marion Richardson encontrei esta frase referindo-se aos desenhos das crianças “[...] o erro é considerar o resultado sobre o papel em si mesmo em lugar do estado da mente por trás do trabalho de arte (desenho de criança) que é expresso através do papel”. Em sua linha de trabalho, considerava que se o professor mostrasse a uma criança como desenhar alguma coisa, ela não aprenderia a ter o seu próprio desenho, mas apenas aprenderia a maneira pela qual o professor desenha. Considerava contraditório ensinar como ver uma coisa quando não podia saber o que a criança estava vendo, ou mesmo se estava vendo alguma coisa. Confiava na expressão livre da criança. Se ela descrevesse uma cesta nos seus ditados de imagem, mas viesse à mente da criança um gato, ela deveria desenhar o gato. Rejeitava enfaticamente a cópia (BARBOSA, 2015, p. 400-401).

Desta forma, percebe-se que a interferência do professor diante do desenho das crianças, pode influenciar na criatividade delas. Além disso, comete um

equivoco quem observa apenas o resultado do desenho da criança e ignora toda a subjetividade que envolve a produção. Logo, não podemos minimizar as obras infantis para que não seja podado a criatividade da criança.

Escudeiro, Barbosa e Silva (2016), refletem acerca da habilidade dos seres humanos de utilizar dos gestos, linguagem oral, desenho e escrita para retratar a realidade. As autoras apontam que:

[...] embora a Educação Infantil não tenha como função assegurar integralmente os domínios exigidos no processo formal de alfabetização, ela contribui efetivamente para o desenvolvimento da relação entre fala, desenho e escrita na medida em que, já ao desenhar, as crianças desenham os conteúdos dos textos orais e escritos pelos quais transitam, incorporando as falas dos adultos e dos colegas (ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2289).

Portanto, o desenho não pode se estabelecer como um recurso que ocupa as “horas vagas” das crianças na rotina ou apenas em momentos espontâneos, visto que a mesma precisa ser entendida como uma linguagem da criança, de forma que haja na Educação Infantil práticas intencionais que garantam a formação integral da criança.

Sobre o que foi descrito acima, Martins (2009 *apud* ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016) fala sobre a responsabilidade da escola, em todas as idades que acolhe, de inserir diferentes culturas em seu meio para que os alunos tenham contato com diferentes costumes para além daqueles que os rodeiam. Escudeiro, Barbosa e Silva (2016), abordam que é preciso levar o

[...] desenho como conteúdo com uma importância em si mesmo, à medida que permite às crianças expressarem graficamente aquilo que sabem sobre os objetos e fenômenos, e ainda, com uma importância indireta sobre o desenvolvimento da linguagem em geral e da escrita em particular (p. 2290).

As autoras, amparadas nas perspectivas de Luria (1986 *apud* ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016), falam que ao desenhar e também, posteriormente, escrever, a criança consegue se expressar, apresentar pensamentos e concepções que não tem suporte em bases verbais tal como as características existentes na linguagem oral. Para elas:

Se colocarmos um instrumento de desenho nas mãos de uma criança de mais ou menos um ano de idade, que está começando a andar e a explorar os objetos do ambiente podemos esperar dela duas reações: ou ela o colocará na boca ou, tendo observado a atividade de algum adulto ou mesmo de uma criança mais velha, escrevendo ou desenhando, tentará

imitá-los, fazendo rabiscos (ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2293).

Percebe-se que o desenho está para além da agitação do corpo humano, é uma atividade que é permite experiência, um motivo de prazer para a criança, o qual aparece na infância como uma brincadeira que os mesmos se sentem dispostos a participar e apreciar (ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016). Logo, as autoras observam que o desenho está sempre presente na rotina da Educação Infantil, questionando se há a necessidade da prática do desenho com algum objetivo e, se precisa ter uma interferência do educador no desenho da criança ou isso limitaria a imaginação.

As autoras apontam que nos desenhos infantis, normalmente de crianças menores de seis anos, são vistos muitas criações artísticas que envolvem aspectos do seu dia a dia, como por exemplo, animais, seres humanos, entre outros. Desta forma, é discorrido que para que haja uma potencialização dos conhecimentos dessas crianças na formação de imagens mais determinadas, tal indivíduo irá passar por uma ampla trajetória que estruturará o desenho infantil.

Cox (2007 *apud* ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016) reflete que por mais que haja uma concepção de que desenhar é uma tarefa fácil, entende-se que o desenho impõem a produção da imagem de um objeto, tornando-se uma ação em que exige mais da criança, e por isso, por um longo período, os mesmos podem permanecer nas garatujas, pois tem domínio e também é um ato mais tranquilo e simples.

É citado por elas que:

Uma criança de três anos é capaz de compreender a função representativa de uma construção com brinquedos, enquanto a criança de quatro anos dá nome às suas criações antes mesmo de começar a construí-las. Da mesma forma, notamos no desenho que a criança com três anos ainda não é consciente do significado simbólico do seu desenho, o que só será dominado completamente, por todas as crianças, em torno dos sete anos (VYGOTSKY, 2007, p.134 *apud* ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2297).

As autoras discorrem acerca de uma prática do professor que auxilie na produção infantil, oportuniza uma orientação que estimula a criança a refletir sobre a sua obra gráfica ou até mesmo levar em consideração os conceitos que existem em sua memória.

Escudeiro, Barbosa e Silva (2016) descrevem sobre ações que podem ser mediadas pelo educador perante os desenhos de figuras corporais, sendo uma iniciativa para o aluno completar na imagem as partes que faltam, ou introduzir algo que seja o ponto de partida do desenho infantil para que os alunos insiram partes que estão ausentes nos desenhos.

As autoras, fundamentadas em Cox (2007 *apud* ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016) e Vygotsky (2009 *apud* ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016), apontam que ao ter um parâmetro para as criações infantis produzido pelo docente, a criança pode, em suas representações, adicionar características referentes à suas competências e personalidade. Logo, quando o educador intervém nesta criação, dependendo da forma como for feita esta intervenção, pode-se orientar a produção gráfica da criança, tendo como intuito amplificar seus saberes e oportunizar seu desenvolvimento.

Reforçando as ideias apresentadas anteriormente, elas apontam os pensamentos de Vygotsky (2007), que propõem que nos desenhos as crianças inserem o que vivenciam, sendo as obras artísticas uma linguagem que se fundamenta na linguagem verbal, neste sentido explica o autor que:

[...] os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos, esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da escrita (p.136 *apud* ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2297).

Para Vygotsky (2007 *apud* ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016), a escrita se apresenta quando as crianças compreendem que também podem desenhar a sua própria fala, logo é realizado uma mudança dos desenhos de objetos para a ilustração das palavras.

As autoras, baseadas em Vygotsky (2009 *apud* ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016), mostram os estágios de desenvolvimento do esquema corporal designados em quatro fases, sendo que Escudeiro, Barbosa e Silva (2016), trazem para a discussão apenas dois estágios: o primeiro e o segundo.

É pontuado que na primeira fase, a criança produz seus desenhos a partir de uma narrativa visual, na qual expõe o que está presente em sua memória e o que objetiva retratar em sua obra. Logo, pode ocorrer que durante a criação artística

infantil sejam inseridos aspectos de forma exagerada ou sejam ocultados algum traço que crêem não ser essencial neste desenho.

Já em relação ao segundo estágio, elas abordam que:

[...] é denominado de estágio do surgimento do sentimento de forma e da linha. Na criança, desperta aos poucos a necessidade não apenas de enumerar aspectos concretos do objeto, mas também de transmitir as inter-relações formais das partes. Nesse segundo estágio de desenvolvimento do desenho infantil percebemos, por um lado, a mistura da representação formal com a esquemática-são ainda desenhos esquema-e, por outro, encontramos rudimentos da representação parecida com a realidade. Esse estágio não pode ser é claro, nitidamente delimitado pelo precedente. No entanto, ele se caracteriza por um número bem maior de detalhes, por uma disposição mais verossímil de partes isoladas do objeto: ocultações impressionantes como a do torso não são mais percebidas; todo o desenho aproxima-se da aparência real do objeto (VYGOTSKY, 2009, p.108 apud ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2301).

Conclui-se que, o espaço educacional carece ter como objetivo oportunizar momentos em que seja desenvolvido os saberes dos pequenos, já que como apresentado, o avanço da prática do desenho acontece a partir do nível da percepção que as crianças têm sobre o mundo natural e humano, além das outras propriedades que elas possuem que irão ser estabelecidas nas circunstâncias experienciadas na vida real, segundo um meio dinâmico de dialogicidade entre os seres.

Sodré, Reis & Guttin (2007 *apud* NOVA, 2014), apresentam que:

[...] atividades gráficas, como o desenho, podem reproduzir signos que indiquem conhecimentos, interesses, valores, dificuldades, ou seja, através do desenho e das palavras as crianças têm expressado sua subjetividade. Assim, a natureza deste instrumento garante, ao mesmo tempo, a produção de informações mais espontâneas do que as geradas através dos instrumentos identificadores de discurso, além de proporcionar a emergência de elementos presentes nos valores, emoções e opiniões dos sujeitos (p.5).

Portanto, é destacado que o uso do desenho como instrumento pedagógico proporcionamos a criança a se expressar de forma mais espontânea, natural, além de oportunizar uma apresentação das representações que permeiam a imaginação deste indivíduo.

À vista disso, Pereira (2009 *apud* NOVA, 2014), discorre que quando a criança desenha, ela expõe mais dos seus saberes a respeito daquele objeto. Entende-se que esse ato é encarregado de diversas significações que as crianças

concedem a ação de desenhar, fora que permite perceber a realidade que a criança está inserida.

Ainda fundamentada em Pereira (2009 *apud* NOVA, 2014), é exprimido que

[...] o desenho assume papel importante no desenvolvimento da capacidade cognitiva e semiótica, mostra-se relevante para estimular a criatividade e possibilita uma aproximação dos valores, emoções e opiniões das crianças. Por meio do desenho elas expressam o pensamento e os sentimentos (p.6).

Faria (2017) descreve que durante a formação foi estabelecido um trabalho com os desenhos infantis e aborda sobre a presença dos desenhos nas práticas escolares. A autora pôde observar que, no decorrer do trabalho com as crianças, os alunos não tinham uma postura investigativa, pois não observavam o que era solicitado e apenas desenhavam algo que já tinham costume de fazer, como por exemplo, quando solicitado um desenho seguindo uma premissa da árvore da escola, os alunos desenhavam a árvore com frutos, na frente de um castelo, etc. Faria (2017) pode observar que:

Alguns desenhos demonstraram a observação, mas em muitos deles fica clara a escolha de desenhar a árvore já introjetada, com o mesmo formato de sempre e maçãs, onde se observou que a dificuldade em olhar é tanta que nos desenhos aparecem, além das maçãs, borboletas, castelo, sol e nuvens (p. 146-148).

A autora fala acerca de como a instituição escolar habitua o aluno a responder de forma automática, reproduzindo uma postura de responderem ao que foi solicitado pela professora sem antes pensar sobre a questão problematizada.

Faria (2017) propõem uma reflexão, aos professores que participaram de sua pesquisa, envolvendo obras de vários artistas que retratam um mesmo objeto. Logo, é discutido sobre as diversas perspectivas expostas nas produções artísticas, para que isso seja estudado com as crianças, fazendo-as entender que cada um tem sua maneira de produzir algo e não precisa ser representado a partir de um senso comum.

Por isso, se essa prática for adotada, será dado às crianças oportunidade delas ampliarem suas concepções gráficas, entendendo que existem diversos modos de representar. A autora diz que:

A clareza desta escolha feita pelo artista adulto é decorrente de sua condição de possuir um pensamento abstrato que possibilite este caminho, essa forma de pensar ainda está se desenvolvendo na criança, não podendo portanto esperar de seus desenhos uma elaboração semelhante, mas pode aparecer representações que demonstrem a simplicidade de

quem entrou em contato com o essencial, ainda que não tenha condições de fazer representações que se acerquem do realismo que uma fotografia nos possibilitaria (FARIA, 2017, p. 148).

Entende-se que ao realizar essas práticas no âmbito educacional, é criado nas crianças uma concepção de que existem diversas maneiras de retratar algo, não podendo sua criatividade, mas entendendo a importância da observação.

Levando em consideração o que foi apresentado acima acerca dos saberes docentes, o desenho infantil e o trabalho dos professores envolvendo as produções gráficas das crianças, prosseguiremos para o delineamento metodológico adotado para esta pesquisa.

CAPÍTULO 3: O CAMINHO METODOLÓGICO

Este capítulo busca apresentar o percurso metodológico escolhido para o presente trabalho, tendo em vista atingir os objetivos propostos para o mesmo. Desta forma, tal pesquisa teve como objetivo principal investigar os saberes docentes sobre o desenho na prática pedagógica das professoras da Educação Infantil em uma escola de Vitória de Santo Antão-PE.

Para tanto, visamos analisar os recursos didáticos que os professores utilizam para o planejamento das aulas, envolvendo o trabalho com os desenhos. Também procuramos identificar a concepção dos professores em relação ao desenho na Educação Infantil e analisar como o desenho é inserido nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil.

3.1. NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Pôr o presente estudo supor um contato mais direto do pesquisador com os sujeitos pesquisados, investigando, como dito por Minayo (2002), um espaço mais profundo dos fenômenos e buscando a compreensão da realidade humana no âmbito social, optamos pela execução desta pesquisa, a partir de uma abordagem qualitativa que:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p.21-22).

Em nossa pesquisa, nos inspiramos nos métodos do estudo de caso. Para nos aproximarmos deste tipo de pesquisa, realizamos perguntas que continham “como?”, “por quê?” e “o quê?”, pois assim pudemos obter informações com mais exatidão para que seja alcançado nossos objetivos.

Como discutido por Lüdke e André (1993), ao estudar um aspecto fundamentado em um estudo de caso, busca-se investigar e entender um caso singular ou particular. Mesmo que haja pesquisas com casos parecidos, será diferente, pois os interesses e delimitações são distintos. Portanto, compreende-se que o estudo de caso nos permite refletir profundamente acerca de um problema. Pode-se entender que o mesmo:

[...] refere-se evidentemente ao estudo de um caso, talvez o de uma pessoa, mas também o de um grupo, de uma comunidade, de um meio, ou

então fará referência a um acontecimento especial, uma mudança política, um conflito. Tal investigação permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto (LAVILLE E DIONNE, 1999, p.155).

Enfatizamos que o trabalho com o estudo de caso nessa pesquisa se fez necessário por nos debruçarmos em uma única escola, investigando os saberes docentes sobre o desenho na prática pedagógica das professoras da Educação Infantil de Vitória de Santo Antão-PE. Como descrito por Ponte (2006),

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (p.2).

Como instrumento para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada com as professoras da Educação Infantil que atuavam com crianças de 4 a 5 anos. De acordo com Laville e Dionne (1999), uma entrevista semiestruturada é uma “Série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (p. 188).

Para alcançar os objetivos específicos propostos nesta pesquisa, foi necessário utilizar uma entrevista que pudesse permitir uma mudança durante a realização da mesma, para esclarecer as respostas dadas pelo entrevistado. Por conseguinte, quando se trabalha com a entrevista semiestruturada há uma maior flexibilidade e exploração de pontos interessantes.

Desta forma, há um melhor direcionamento para o tema da entrevista, sem dar brechas para uma grande fuga do tema ou o entrevistado responder de forma rasa. As respostas são efetivadas de forma espontânea, facilitando um melhor entendimento acerca da percepção do entrevistado sobre o assunto. Expectamos que os discursos coletados nas entrevistas com as professoras nos levem às análises que envolvem o problema da pesquisa: “qual a importância dos saberes docentes acerca do desenho das crianças de 4 a 5 anos nas práticas pedagógicas da Educação Infantil?”.

Como o presente trabalho teve a participação de pessoas, procuramos tomar medidas que oferecessem às entrevistadas condições de segurança e bem-estar ao longo da realização das atividades que constituíram os dados desta pesquisa. Além disso, a voz das entrevistadas foi gravada a partir da autorização que foi assinada

anteriormente através do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A).

Criamos um roteiro de entrevista piloto (APÊNDICE A), o qual foi aplicado em março de 2022, com cinco professoras da Educação Infantil atuantes de uma mesma escola, para que fossem identificados possíveis ajustes, como: adequação das perguntas, a elaboração de novas questões, pensando em atingir os objetivos desta pesquisa. Em seguida, a partir desse roteiro elaboramos um roteiro final (APÊNDICE B), que aplicamos em junho de 2022, com oito professoras desta mesma instituição. É importante frisar que quatro, das cinco professoras que participaram da primeira entrevista, também participaram da segunda.

3.2. UNIVERSO PESQUISADO

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada em Vitória de Santo Antão-PE. Esse município foi escolhido por ser sede da GRE Mata Centro – Gerência Regional de Educação de Pernambuco, sendo este um órgão que faz parte da Secretaria da Educação de Pernambuco que busca orientar, supervisionar a educação do estado visando melhorar a qualidade de ensino. Há dezesseis GREs localizadas em diversos municípios e a GRE Mata Centro busca supervisionar os municípios de: Barra de Guabiraba, Bezerros, Bonito, Camocim de São Félix, Chã de Alegria, Chã Grande, Escada, Glória de Goitá, Gravatá, Pombos, Sairé, São Joaquim do Monte e Vitória de Santo Antão.

Além disso, em 2022, Vitória de Santo Antão-PE, ao integrar-se na AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras, deu início ao Pacto Vitória Educadora, sendo o primeiro município de Pernambuco e o segundo do Nordeste a fazer parte de uma ação internacional. Tal proposta busca criar e realizar projetos e movimentos, tendo em vista a orientação e transformação da educação no município.

A escolha da instituição se deu pelo fato de ter um grupo de dez professoras que atuam com crianças de 4 a 5 anos, visto que as crianças desta idade podem estar no período pré-esquemático discutido por Lowenfeld e Brittain (1997).

[...] a criança faz suas primeiras tentativas de representação. Esta fase inicia-se habitualmente, por volta dos quatro anos de idade e dura até os sete. Aqui, a criança faz a representação típica de um homem apenas com cabeça e pés, e começa desenhando uma quantidade de outros objetos do seu meio, com os quais teve contato. [...] Essas primeiras tentativas de

representação oferecem aos adultos a oportunidade de conversar com as crianças sobre esses desenhos e, ordinariamente, as crianças dessa idade ficam ansiosas por mostrar e explicar o que fizeram sem constrangimento (p.54).

Neste período também começa a ser evidenciado a relação entre desenho, pensamento e a realidade. Logo, como a criança se encontra no período pré-esquemático, ocorrendo o surgimento dos primeiros esquemas mentais na mesma, o desenho, conseqüentemente, participa deste desenvolvimento, mas de forma bem mais definida do que no período das garatujas.

3.3. SUJEITOS PESQUISADOS

Nesta instituição trabalhavam dez professoras com crianças de 4 a 5 anos, porém apenas oito participaram da entrevista, porque duas estavam afastadas por questões de saúde. Cada entrevistada recebeu um nome fictício com o intuito manter o sigilo de suas identidades.

Quadro 2 – Síntese dos participantes da pesquisa

DENOMINAÇÃO NA PESQUISA	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
P1	33 anos	Pedagoga com pós-graduação em gestão e recursos humanos.	14 anos	14 anos
P2	40 anos	Pedagoga com pós-graduação em Educação Especial	10 anos	8 anos
P3	30 anos	Pedagoga com pós-graduação em Psicopedagogia	15 anos	15 anos
P4	33 anos	Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica e com especialização em Psicopedagogia	10 anos	2 anos
P5	40 anos	Graduada em Administração Geral com Pós graduação em Educação Infantil	23 anos	23 anos

P6	56 anos	Pedagoga com pós-graduação em Psicopedagogia	36 anos	35 anos
P7	55 anos	Graduada em Letras com pós-graduação em Linguística aplicada no Ensino de Línguas.	25 anos	8 anos
P8	42 anos	Pedagoga com pós-graduação em Alfabetização e Letramento	14 anos	6 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir das informações expostas no quadro acima, pudemos perceber que todas as professoras têm muita experiência como docente, porém a professora P4 é a que tem menos tempo de atuação na Educação Infantil, por ter apenas dois anos de trabalho nesta etapa da Educação Básica.

Além disso, duas docentes nos relataram que começaram a atuar com a educação, ainda menores de idade, de forma informal.

3.4. METODOLOGIA DE ANÁLISE

Acerca da análise de dados deste trabalho, optamos por nos debruçar sobre a metodologia da Análise de Conteúdo, uma vez que, a mesma possibilita, em sua estrutura de análise, formas que auxiliam a atingir os objetivos deste estudo, satisfazendo o entendimento sobre o problema desta pesquisa. Logo, entende-se que

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cautions o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de <desocultação>, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico (BARDIN, 1977, p. 9).

Considerando as respostas que obtivemos durante as entrevistas, procuramos realizar um procedimento de categorização, que será explicitado no próximo subtópico que traz o plano de análise dos dados, levando em consideração os saberes docentes sobre o desenho nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil em uma escola de Vitória de Santo Antão-PE.

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os <núcleos de sentidos> que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 1977, p. 105).

Após a coleta dos dados, foi realizada a transcrição das entrevistas para que pudessem ser organizadas e analisadas de modo que fossem sondadas as respostas de cada professora. Procuramos demonstrar as divergências e as convergências, além de argumentos inesperados percorridos nas falas, relacionando-as com o que foi discutido durante todo o capítulo de fundamentação.

3.5. PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS

A partir do que foi proposto na metodologia escolhida para esta pesquisa, dividimos treze perguntas realizadas em blocos temáticos, sendo: 1) Os conhecimentos acerca do tema do desenho infantil; 2) As formações sobre o desenho infantil; 3) As práticas pedagógicas que envolvem o trabalho com o desenho infantil; 4) A escuta e o olhar das docentes para as representações dos desenhos infantis; 5) Os recursos disponíveis para as atividades que envolvem o desenho infantil.

Baseado nesta divisão buscamos entender as práticas, conhecimentos e recursos que as professoras possuíam para realizarem o trabalho com o desenho infantil. E, para facilitar a compreensão do que pretendemos com cada categorização, colocamos em um quadro nossas intenções com cada bloco temático e as divisões realizadas.

Quadro 3 – Categorização utilizada para análise dos dados

BLOCOS TEMÁTICOS	PERGUNTA(S) DA ENTREVISTA	OBJETIVO
Os conhecimentos acerca do tema do desenho infantil	- O que você entende sobre o desenho infantil? - Qual a importância do desenho para você? E para a sua prática?	Este bloco visa entender as concepções que as professoras possuem acerca do desenho e a importância do mesmo.
As formações sobre o desenho infantil	- Em sua formação inicial, você estudou sobre o desenho infantil? Se sim, como foi? - Você possui alguma formação continuada a respeito do desenho infantil? Se sim, quais? Fale sobre elas!	Procuramos identificar a formação das professoras para entender se essa formação auxilia nas práticas com o desenho infantil.
As práticas pedagógicas que	- Qual a relevância para a sua	Buscamos analisar como o

envolvem o trabalho com o desenho infantil	<p>prática a criança desenhar em pé, sentada ou deitada?</p> <p>- Se trabalhar com o desenho, quais são os seus objetivos ao propor essas atividades as crianças?</p> <p>- Como você planeja as atividades envolvendo o desenho em sala de aula?</p> <p>- Você se apoia em alguma base teórica para elaborar suas aulas envolvendo o trabalho com o desenho infantil?</p> <p>- Há momentos em que seja proposto valorizar o desenho do outro colega? Se sim, como isso é feito?</p>	desenho é inserido nas práticas das professoras.
A escuta e o olhar das docentes para as representações dos desenhos infantis.	<p>- A forma como as crianças produzem o desenho é importante para você?</p> <p>- Você procura saber o significado do desenho das suas crianças?</p>	Sondar a ação das professoras diante das representações produzidas e expostas nos desenhos das crianças.
Os recursos disponíveis para as atividades que envolvem o desenho infantil	<p>- Na sua concepção o uso de materiais diversos para a prática do desenho tem alguma importância? Por quê?</p> <p>- A escola em que você trabalha possui materiais que estimulam o interesse da criança pelo desenho?</p>	Analisar os recursos didáticos que os professores utilizam para o planejamento das aulas envolvendo o trabalho com os desenhos

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Utilizando desta metodologia investigamos os saberes docentes sobre o desenho nas práticas pedagógicas das professoras que atuavam com crianças de 4 a 5 anos em uma escola da rede municipal de Vitória de Santo Antão – PE, que será apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS

Após a realização das entrevistas, foi possível perceber como é visto essa temática pelas docentes. Foi relacionado às respostas das docentes com as discussões teóricas sobre este tema, a fim de analisar os recursos didáticos que os professores utilizam para o planejamento das aulas envolvendo o trabalho com os desenhos; identificar a concepção dos professores em relação ao desenho na Educação Infantil e analisar como o desenho é inserido nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil.

4.1. OS CONHECIMENTOS ACERCA DO TEMA DESENHO INFANTIL

Quando questionadas sobre o entendimento do desenho infantil, as professoras tiveram um padrão nas respostas. É interessante observar que todas as professoras relacionam o desenho com uma forma de expressão, o que vai de acordo com o que é proposto nos documentos oficiais analisados e as discussões levantadas por Nascimento e Tavares (2009) e Escudeiro, Barbosa e Silva (2016), já que ao abordarem a questão do desenho, também associam a uma forma da criança se expressar.

Ah... desenho é uma forma de expressão do ser humano, né, tanto criança quanto adulto. Mas, para a criança, principalmente, é uma forma dela se expressar tanto em questão de quando ainda não é alfabetizado, se expressam através do desenho como também eles gostam, né de se expressar, de expor aquilo que eles gostam, as brincadeiras, a questão da família de representar através do desenho. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P1).

O desenho infantil, né? É um modo das crianças, né, expressarem seus sentimentos, sua visão de mundo sobre aquilo que elas vivem, que elas sentem. E é muito importante isso, principalmente assim, o desenho livre, né? Porque muita coisa é dirigida por nós, mas essa parte assim da liberdade que eles têm deles mesmo desenharem sobre aquilo que eles querem e sentem é muito importante para o desenvolvimento deles. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P5).

Sendo assim, os autores Derdyk (1989) e Edward, Gandini e Forman (2016) explicitam que o desenho possibilita à criança se expressar quando ainda as outras formas de linguagem não foram totalmente desenvolvidas, como a fala e a escrita. Portanto, os traços da criança é um dos modos que ela utiliza para se comunicar. É importante esse apontamento que a professora P5 faz ao dizer que o desenho livre é fundamental, pois desta forma as crianças têm a oportunidade de se expressarem completamente.

A professora P8 ao ser questionada fez um importante apontamento:

Assim... eu acho que é um... uma parte que a gente tem que... estudar um pouquinho na verdade, porque eu acho que o desenho em si ele representa muito, porque representa a imaginação, a criatividade e muitas vezes também representa o dia a dia da criança. E aí, é isso que eu digo assim, eu não sei te dizer se realmente "eu entendo", porque às vezes tem coisa que as crianças desenham e que muitas vezes nos choca. Eu me lembro que quando eu fazia faculdade, eu tinha uma colega que ela dizia assim, o meu aluno desenhou e eu só fiz dizer assim "Que bonito, meu amor!". A gente tem esse hábito de elogiar a criança, né? E muitas vezes nem perguntar do que se trata e aí o aluno dela olhou pra ela e disse assim "Ô tia, a senhora acha bonito o meu pai no caixão?" Aí desde então, eu fiquei com isso martelando na minha cabeça. Eu acho que o desenho da criança é... é muito representativo, eu acho que se de cara a gente elogiar, eu acho que não, é melhor a gente perguntar, porque eu acho que é um universo assim, muito particular de cada um, entendeu? Eu acho que se a gente mandar é... desenhar "Ah, desenhe sobre o seu dia a dia" mesmo que todo dia ele coma feijão, vai tá lá diferente, entendesse? Mesmo que todos participem da mesma escola, o desenho da escola vai ser diferente, então eu acho que a visão que eles tem de mundo. Eu acho que é complicado, a gente saber alguma coisa, entende? (Fragmento de entrevista realizada com a professora P8).

É muito representativa a fala dessa professora, pois o desenho realmente é um universo particular da criança, no qual, mesmo que vários alunos tenham um mesmo modo de vida, a visão deles para com o que estão vivendo será diferente. Cada um terá sua perspectiva. Ela aponta também que é algo que precisamos estudar mais para realmente compreender o que é, já que o desenho tem uma parte da criança que devemos dar atenção. Não é simplesmente elogiar sem levar em consideração o contexto que engloba este desenho. Mello (2013) aponta que "[...] o desenho é repleto de significação para a criança que com criatividade representa pensamentos, sentimentos e valores." (p. 6).

Desta forma, pudemos perceber que os participantes têm um certo nível de conhecimento sobre o tema, mesmo que algumas de forma mais ampla, levando em consideração o que é abordado pelos autores. Além disso, tendo em conta as discussões levantadas por Pimenta (1999), observamos que as docentes se apoiavam nos seus saberes da experiência, já que suas falas sempre remetem a vivências que possuem e também relacionam com os saberes pedagógicos.

Quando se trata da importância do desenho para elas e para suas práticas docentes, as respostas também seguiram um certo padrão. Apenas uma professora expôs em sua forma de trabalho concepções que vão de encontro ao que defendemos no que concerne ao trabalho envolvendo o desenho, ao dizer que:

Assim, na minha prática, eu acho muito bom, assim, pra eles, né? Assim, deles desenhar, mostrar assim, através dos... através dos... (pausa) como é o nome? Eita, eu tô embolando, deixa essa para lá. (Refez a pergunta) Eu acho muito importante, assim, deles desenvolver na prática deles, assim, já que eles não sabem pegar no lápis nem nada, eu vou nos desenhos, coloco os desenhos e ele vai cobrir para formar aquele desenho. Que desenho foi? Uma girafinha, uma casa, aí sempre, eu já pus isso para eles, né? (Fragmento de entrevista realizada com a professora P6).

É importante entendermos que a professora P6 foi uma das que apontou ter visto sobre o desenho de forma breve durante a sua formação inicial e não utiliza constantemente de bases teóricas para realizar o trabalho com o desenho. Contudo, ao trabalhar o desenho desta forma, entende-se que a professora não está inserindo o desenho livre ou até mesmo dirigido em sua prática. Logo, é uma atividade em que a criança tem apenas que cobrir o traçado, visando o desenvolvimento da coordenação motora fina.

É necessário frisar que, em nossa pesquisa, quando falamos sobre desenho dirigido, estamos nos referindo aos desenhos que as crianças podem fazer como quiserem, mas terão uma temática que irão lhe guiar durante toda a produção. Logo, os pequenos ainda podem se expressar acerca de um assunto, como por exemplo, desenhe sobre sua família, porém não terá a liberdade que o desenho livre oportuniza.

Desta forma, como discutido anteriormente, precisamos entender o desenho para além do movimento do corpo e das mãos. É necessário visualizarmos como uma atividade que proporcione a expressão da criança, que seja prazerosa para ela e que esteja interessada em participar. Pois, a partir do desenho, podemos conhecer nossos pequenos e o local que estão inseridos.

A professora P5 ao falar sobre a importância do desenho, expõem que:

Eita, eu já, creio que eu já... porque eu acredito que é isso (pausa devido a alguns movimentos na sala) Sim, é muito importante, faz parte da Educação Infantil, porque querendo ou não o desenho não só por desenhar, né? Porque tem gente que usa muito só pintura de desenho, não, é o desenho a partir do que o aluno quer também, né. Não é só a partir do que a gente quer. Então, é muito importante, porque a partir de alguns desenhos, a gente pode direcionar sobre trabalhar realmente o emocional do aluno, a gente pode conhecer ele, né, no emocional, em algumas coisas a gente já percebe o que ele conhece, o que ele não conhece sobre várias coisas de todos os campos de experiência que a gente trabalha na educação infantil. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P5).

Diferentemente da professora anterior, a professora P5 utiliza o desenho partindo dos interesses dos alunos. É interessante observar que a partir das

produções gráficas, ela trabalha o emocional da criança, sendo este um direito de aprendizagem e desenvolvimento apresentado na BNCC (BRASIL, 2018) e pelo Currículo de Pernambuco: Educação Infantil (PERNAMBUCO, 2019). É preciso que seja oportunizado momentos em que seja explorado e expressado as emoções e sentimentos dos pequenos por meio das múltiplas linguagens existentes. E ao trabalhar os sentimentos e emoções das crianças, necessitamos levar em consideração o que é dito por elas também para que não ocorra de terem suas obras desvalorizadas ou sem compreensão.

Ainda sobre a importância do desenho na prática a professora P1 afirma:

Ah, eu vejo o desenho como uma forma de linguagem, né. Tanto pra adulto como infantil. Assim, é uma forma de você se expressar que você pode ou não se identificar, né. É uma forma que também é uma forma anônima de expressão, porque a criança, ela pode expressar o que ela tá sentindo e dali você vai conhecer a história da criança, o que está acontecendo com a criança. Como eu relatei da última vez, né, que aconteceu comigo, de uma criança que estava sofrendo violência, violência sexual em casa e ela fazia sempre uns bonecos todo furadinho, todo (pausa) e até eu conversar com a criança e compreender, né, o porque que ela fazia aqueles desenhos, que era uma realidade da vida dela, que ela estava tentando colocar para fora, né, da forma que ela encontrou de colocar para fora, aquela situação que ela estava vivenciando. Então o desenho é muito importante, sem dúvida. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P1).

Como abordado por Mello (2013) os desenhos nos revelam muitas coisas que envolvem os sujeitos, como traumas, dores familiares entre outras situações que podem interferir na aprendizagem e atitudes das crianças, o que pode acarretar em “[...] frustração, reprovação, desistência, desmotivação ou abandono dos estudos” (p.16). Desta forma, é fundamental termos um olhar e uma escuta ativa para os desenhos das nossas crianças, não para diagnosticar o problema, mas sim para contribuir para o desenvolvimento dela.

A professora P4 expressou sobre a importância das obras infantis ao pontuar uma situação que aconteceu.

Pronto... eu acho... acredito ser muito importante, como eu lhe disse, porque assim, eu tento utilizar para sondar a criança, assim, o ambiente familiar dela, porque como eles são muito pequenos, a gente não tem aquela, não tem como ouvir muito. A gente escuta, mas tem muita coisa que a gente fica, será que é verdade? Será que é imaginação? E assim, pelo desenho a gente percebe situações, por exemplo, da criança que... tem uma aluna na minha sala que quer ficar, por exemplo, no dia das mães, ela desenhou uma mãe com uma bonequinha, com um bonequinho na barriga. Ai eu conversei (pausa) sim, eu peço para eles falarem o que desenharam para mim, então, ela disse, tia, ai eu disse sua mãe tá grávida? Eu vejo ela, mas não vejo que ela tá grávida. Não, tia, não é essa mãe não, é a outra. Então, no dia das mães a minha aluna, ela desenhou a madrasta. Então eu

fiquei assim, querendo saber o porquê disso. Até conversei com a mãe, segundo a mãe, é porque separou do pai e o pai conversa muita coisa para ela, foi o que a mãe falou. Mas assim, é uma situação diferente [...] (Fragmento de entrevista realizada com a professora P4).

Observamos então, que na fala das duas professoras é associado a importância do desenho com as experiências que passaram, em que os pequenos se expressaram através desta linguagem para demonstrarem situações que estão presentes no seu contexto social. Como a professora P1 afirmou, esta foi a forma da criança colocar para fora o que estava sentindo e esta linguagem precisa ser valorizada como qualquer outra.

Levando tais questões em consideração, apesar de uma professora não ir de acordo com as concepções que defendemos, todas demonstraram saberes importantes que contribuem para seus trabalhos com o desenho infantil.

4.2. AS FORMAÇÕES SOBRE O DESENHO INFANTIL

É necessário ressaltar que, como discutido por Benetti (2016), faz pouco tempo que o ensino das Artes se tornou um componente obrigatório na Educação Básica, logo, muitos professores não tiveram a experiência de vivenciar as Artes como uma área do conhecimento.

Sendo assim, quando se trata dos estudos acerca do desenho infantil, que as professoras entrevistadas tiveram durante sua formação inicial, quatro responderam que não viram nada relacionado a este assunto durante a graduação, enquanto as outras quatro professoras disseram que estudaram, mas de forma bem breve. Logo, metade das professoras não tiveram em sua formação inicial uma reflexão envolvendo o trabalho com o desenho infantil.

Pronto, eu estudei um pouco sobre o desenho. Eu lembro que foi pouco, não foi uma disciplina específica, eu lembro que em literatura infanto-juvenil foi que a gente viu alguma coisa relacionada ao desenho. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P4).

Não, quer dizer, estudei, mas assim, não... não acho que com o tempo necessário que seria, entendesse? A gente partia só do princípio do desenho em relação a significativo, é significativo para a criança? É, mas não há aprofundamento. Vamos dizer que o desenho seria mais é [...] criatividade e imaginação mesmo e não como o universo da criança, "Ah, vamos estudar aqui". A gente tem que saber o que aquilo ali representa em cada etapa da vida e porque a criança está fazendo daquele modo. A gente não chegou a esse ponto. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P8).

Ao nos depararmos com essas falas podemos perceber o quanto o desenho é desvalorizado. Entendemos que o docente precisa de saberes pedagógicos que o auxiliem no trabalho com o desenho. Pois, se não há nenhuma reflexão do professor durante a formação inicial ou continuada, em relação ao desenho, quando o mesmo for para a sala de aula, pode acabar reproduzindo uma prática que não seja significativa para a criança.

Levando em consideração o que é discutido por Pimenta (1999) ao falar sobre os saberes do conhecimento, no que se refere aos saberes adquiridos durante toda a formação do docente e o que é experienciado e discutido com outros profissionais da área, compreendemos que é importante termos formações que, juntamente com nossas experiências e os saberes pedagógicos, iremos oportunizar aos indivíduos uma educação reflexiva. Desta forma, a autora aponta que é preciso fazer uma articulação contextualizada entre o conhecimento e a ação docente, sendo que tal o saber-fazer é desenvolvido durante a formação, pois a mesma não se restringe apenas ao acesso ao conhecimento. Logo, entende-se que é preciso que o docente vivencie na prática para que, durante a sua formação, tenha como referência essas ações e reflita sobre elas.

Ao serem questionadas sobre as formações continuadas referentes ao desenho infantil, as professoras responderam de forma unânime que não possuem nenhuma que diz respeito a essa temática. Este é um outro ponto que precisa ser discutido, pois é necessário ofertar aos nossos professores formações que auxiliem suas práticas, já que por mais que tais docentes entendam a importância do desenho nas práticas pedagógicas, ainda percebemos um déficit de aporte teórico para que o trabalho com o desenho seja significativo. Freire (2001), explica que é necessário que os professores se capacitem, a fim de que haja uma proporcionalidade entre a teoria e a prática, pois a prática não sobrevive sem o estudo e a pesquisa. É entendido então que “A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (HOUSSAYE, 1995, p. 28 *apud* PIMENTA, 1999, p. 26).

Ferraz e Fusari (2009 *apud* BRASIL, 2015) apontam que o professor precisa de conhecimentos que podem auxiliar durante a sua prática, de forma que os alunos sejam valorizados e possam utilizar todas as linguagens como formas de expressão e comunicação.

4.3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ENVOLVEM O TRABALHO COM O DESENHO INFANTIL

Pimenta (1999) compreende que a partir dos desafios e demandas que acompanham a prática do professor, será construído por ele os saberes-fazeres que levam em consideração conhecimentos, ações, habilidades e valores que, durante a formação profissional, precisam ser construídos e, quando esse docente for exercer sua profissão, tais saberes serão ressignificados para a prática.

Desta forma, como abordado por Mello (2013) as atividades com o desenho necessitam de um objetivo e de um planejamento como qualquer outra prática pedagógica, visto que é necessário pensar no desenvolvimento integral da criança. Isto é, precisamos entender que levar em consideração o pleno desenvolvimento infantil requer pensar nas múltiplas linguagens e o desenho faz parte delas. Desta forma, trazer a Arte para sala de aula contempla seus objetivos, conteúdos e atividades.

As professoras foram questionadas acerca de como era feito o planejamento das atividades envolvendo o desenho e pudemos reparar diferentes metodologias que adotavam em suas práticas. Entretanto, por mais que tenha uma grande diversidade de respostas em relação ao planejamento, quatro professoras associavam o desenho à leitura e escrita e ao trabalho com a contação de história.

Pronto, como eu te disse, geralmente sempre tem a ver com leitura e escrita, pelo menos as minhas. O desenho, sempre envolve... por exemplo, hoje é dia de contação de história, então depois que eu conto a historinha, eu deixo que eles desenhem. Mas neste momento não é livre, é um desenho como interpretação, eu quero que eles digam o que entenderam da história por meio do desenho. É um desenho dirigido. Pronto, o que eles mais gostaram, os personagens que eles mais gostaram, o que eles mais gostaram na história, eu peço para que eles desenhem do jeitinho deles e depois pintem. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P4).

Essa ação reforça o que criticamos, pois, a partir dela podemos perceber como a Arte é sempre colocada em segundo plano, como um suporte e instrumento do professor em sua prática pedagógica. Desta forma, é essencial entender que a Arte também é ciência, uma área do conhecimento e precisa ser vista e valorizada como tal.

Observamos que a professora P4 tinha um objetivo pedagógico ao trabalhar com o desenho. Desta forma, a criança não está trabalhando Arte a partir da perspectiva do "fazer por fazer" como destacado por Ribeiro (2002 apud BENETTI,

2016, p. 545). Logo, a docente proporciona uma atividade diversificada em que o pequeno está produzindo a interpretação de uma história, mas essa prática não coloca o desenho em primeiro plano. Além disso, é preciso entender que o desenho não garante, nem auxilia na interpretação de histórias e neste momento está posto apenas como um recurso para o professor.

Entretanto, por mais que tal ação tenha um objetivo por trás, o trabalho com a interpretação de histórias pode prender um pouco a criatividade da criança e, portanto, ela não irá se expressar da mesma maneira como se estivesse desenhando livremente.

A professora P8 ao expor como é realizado seu planejamento, falou que:

Assim, eu planejo de acordo com o que a gente vive em sala de aula. Por exemplo, a gente agora tá na época junina, então a gente sempre tem todas as datas comemorativas na Educação Infantil a gente vivencia. Então, a um tempo atrás a gente pedia somente para eles colorir, mas aí de um tempo desse pra cá a gente vai vendo que... que... os pensamentos, às didáticas e tudo mais muda. Aí agora a gente já não tá mais assim, traz o pronto pra criança. A gente não quer mais o pronto, a gente quer a participação deles desde o início. Então, a gente pede para eles desenharem muito as datas comemorativas, no início das aulas, ainda quando eles estão chegando, eu sempre já boto uma folhinha e aí cada um já vai rabiscando o que quer, entendesse? Nessa parte assim meio que livre. Eles vão utilizando. E às vezes, muitas vezes por a gente deixar tão solto, eles nem produzem uma coisa significativa, entendesse? Mas que não é significativa pra gente que tá olhando, mas que com certeza para ele, naquele momento tem algum significado. Muito embora se eu perguntar amanhã o que ele fez hoje, ele já não vai saber mais. Mas naquele momento era o que tava na imaginação dele e tinha um significado, né isso? Então a gente faz isso, ilustração de livros, histórias quando a gente faz, entendesse? A gente conta uma história e aí a gente pede para ele reproduzir em desenho. Ou a gente pede para eles vêem uma imagem, um desenho em si e aí eles contam a história a partir daquele desenho. É desse modo que a gente planeja. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P8).

A questão do trabalho com os desenhos a partir das datas comemorativas é abordada por três professoras. Tal prática ainda é comum quando se trata das datas comemorativas, como abordado no RCNEI (BRASIL, 1998). É importante frisar que por mais que as datas comemorativas estejam no planejamento das docentes, é preciso desconstruir essa necessidade de se trabalhar as datas comemorativas apenas no dia específico. É interessante que seja abordado essas temáticas durante todo o ano letivo. Além disso, não é interessante atrelar o trabalho com o desenho a somente datas comemorativas.

Pimenta (1999) entende que os docentes ao se basearem em teorias, podem utilizar isto para questionarem e alimentarem suas ações docentes, refletindo-as e

confrontando-as. Logo, a autora aponta que neste momento ocorre a produção dos saberes pedagógicos. Porém, tem há algumas ilusões que envolvem este âmbito educacional que precisam ser levadas em consideração, sendo:

[...] a ilusão so fundamento do saber pedagógico no *saber disciplinar* – eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o fazer da matéria; a ilusão do *saber didático* – eu sou especialista da compreensão do como fazer saber tal ou tal saber disciplinar, portanto, eu posso deduzir o saber-fazer do saber; a ilusão do *saber das criências do homem* – eu sou capaz de compreender como funciona a situação educativa, posso então esclarecer o saber-fazer e suas causas; a ilusão do *saber pesquisar* – eu sei como fazer compreender, por meio de tal ou tal instrumento qualitativo e quantitativo, por isso eu considero que o fazer-saber é um bom meio de desobrir o saber-fazer, mais ou menos como se a experiência se reduzisse à experimentação; a ilusão do *saber-fazer* – na minha classe, eu sei como se faz por isso eu sou qualificado para o fazer-saber. (PIMENTA, 1999, p. 26)

Percebe-se que tais concepções podem acabar interferindo nas aprendizagens das crianças. Ao não termos acessos a conhecimentos que possibilitem refletir sobre a nossa prática, para criar assim um saber pedagógico, acabaremos reproduzindo ações como essas que envolvem o desenho pronto e datas comemorativas, por exemplo. Logo, é preciso que tenhamos essa consciência de olhar para as nossas próprias ações enquanto docentes, pois por mais que consideramos aquela prática correta, pode não ser a partir de uma perspectiva progressista.

Um outro ponto que é necessário frisarmos, se trata da questão do desenho pronto discorrido pela professora P8. Primeiramente, devemos desmistificar essa ideia de que quando trabalhamos com imagens impressas para colorir, estamos trabalhando com o desenho em si. Como dito por Oliveira Jr. (2014) o desenho oportuniza o trabalho com a subjetividade do aluno, e ao realizarmos uma prática em que seja dado algo pronto para a criança apenas colorir, podemos acabar silenciando-a. Entendemos que as cores também expressam sentimentos e são importantes de serem analisadas, entretanto como refletido por Mello (2013):

[...] muito comumente encontramos atividades com figuras perfeitas, prontas para serem coloridas ou preenchidas pelas crianças. Não queremos desmerecer a importância da pintura e as inúmeras possibilidades de desenvolvimento. O que observamos é que o foco está invertido, não está na criança e no processo para desenhar, mas na busca do belo na concepção adulta que deseja resultados (p. 5).

Percebemos que o desenho impresso não oportuniza as crianças produzirem um desenho reflexivo, a partir de sua subjetividade, pois a criança não tem espaço para a expressão.

Contrário ao que acreditamos nesta pesquisa, ao falar sobre o planejamento e, conseqüentemente, as atividades realizadas, a professora P2 disse que:

Rapaz... Eu desenvolvo através da... da... dificuldade deles. Então tem desenho que é para completar, tem desenho que é mais para colorir, e também eu dou oportunidade para eles fazerem o desenho livre, usar a imaginação deles e a criatividade deles. E ajuda muito. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P2).

Vale ressaltar que o desenho para completar não pode ser considerado um trabalho reflexivo e sim uma forma de ensinar a criança a desenhar. Como Mello (2013) aponta, o ensino dos rabiscos auxilia no desenvolvimento gráfico da criança e também proporciona o aprimoramento de técnicas e conceitos que irão auxiliá-la na criação do desenho. Desta forma, tal atividade objetiva, principalmente, o desenvolvimento da motricidade fina da criança e não é uma forma de linguagem.

Além disso, a professora P1 disse que ao planejar procura elaborar uma atividade que seja lúdica e significativa para a criança. Levando em consideração a questão da ludicidade, é preciso refletirmos acerca do que é lúdico, pois muitas pessoas associam a uma atividade, um momento, e, principalmente, ao brincar, sendo que o mesmo está para além disso. Isto significa que o lúdico está relacionado ao estado emocional da pessoa que está participando deste momento, bem como as circunstâncias que o envolvem. O lúdico é a nossa subjetividade, a nossa manifestação do nosso desejo perante um acontecimento, logo, é uma experiência interna ao sujeito e só é alcançada e manifestada pelo indivíduo que a vive (c.f. LUCKESI, 2014).

Todavia, precisamos planejar sim as atividades levando em consideração o quanto aquilo pode ser expressivo para a criança, já que no âmbito da educação precisamos garantir uma formação integral. Logo, criar atividades para apenas ocupar as horas vagas na rotina escolar está fora de cogitação.

Como abordado por Freire (2001) é preciso associar teoria e prática e, levando em consideração práticas mais significativas, foi questionado se as professoras se apoiam em alguma(s) base(s) teórica(s) para elaborar as aulas envolvendo o desenho. Foi surpreendente nos depararmos com seis professoras

que disseram que não se apoiam em nenhuma base teórica. Tal questão pode ser observada na fala das professoras P4 e P8.

Pronto, envolvendo o desenho não. Para elaborar as aulas de uma forma geral, a gente utiliza a adequação do currículo de Pernambuco que tem base na BNCC, certo? Aqui a prefeitura de Vitória fez uma reorganização para adequar as especificidades do município, aí a gente adequa a realidade da gente. Agora, assim, especificamente ao desenho, eu não tenho nada não. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P4).

Não. Confesso que não. Não que eu tenha estudado...inclusive eu nem... não me lembro de nenhum que tenha falado de desenho. Então não tenho uma base teórica. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P8).

É um tanto problemático a fala da professora P8 que diz não se lembrar de nenhum aporte teórico que falasse sobre o desenho. Desta forma, nos questionamos como tais professoras criavam um trabalho com o desenho infantil, se não se apoiavam ou não se recordavam de nenhuma base teórica que as auxilie a entender as fases dos desenhos infantis e a linguagem expressa neles.

À vista disso, retomando a discussão anterior, é necessário que seja oportunizado a esses docentes formações continuadas para que seja feito um trabalho significativo com os desenhos infantis, de forma que seja valorizado os desenhos e dado a devida atenção a eles.

Portanto, como abordado por Beilfuss (2015), quando não temos noção das fases dos desenhos, podemos acabar cobrando habilidades das crianças que ainda não estão na fase de seu desenvolvimento. Além disso, como visto anteriormente, "Engana-se quem pensa que o desenho é apenas movimento das mãos. O desenho não se separa do pensamento, há uma íntima ligação entre pensar e desenhar. É uma atividade lúdica que proporciona prazer e bem-estar" (BEILFUSS, 2015, p. 21).

Além disso, as professoras P1 e P7 exprimiram que utilizam de bases teóricas, sendo que a professora P1 disse usar a BNCC e a P7 falou que utiliza de livros, não explicitando os livros e nem os autores que se baseia.

Quando questionado as docentes sobre os objetivos que visam ao propor as atividades envolvendo os desenhos infantis, observamos que quatro professoras colocaram a coordenação motora como um dos seus objetivos ao trabalhar com o desenho. A professora P8 apontou também como objetivo principal o desenvolvimento da criatividade e imaginação da criança:

Eu... é exatamente isso. Desenvolver a imaginação e a criatividade da criança. Além de desenvolver a coordenação motora, né? Porquê..., mas

assim o principal é exatamente isso, desenvolver a criatividade e a imaginação. Porque muitas vezes eles não conseguem visualizar apesar de conhecerem, porque por exemplo, se eu disser assim "Ah... desenha, por exemplo, a festa junina agora. Ah vamos ver o pátio da escola. Tá bonito? Vamos desenhar?" E muitas vezes quando eles saem do ambiente e vão para o outro, eles já não conseguem mais imaginar aquilo. Então é o desenvolvimento da criatividade e imaginação. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P8).

É interessante o que a professora fala acerca da observação das crianças, visto que na pesquisa feita por Faria (2017) percebeu-se que as crianças não adotavam uma postura investigativa diante do que era proposto e quando era solicitado para realizarem a observação de algo, não desenhavam o que viam, mas sim o objeto a partir da perspectiva que já estava introjetada neles. Ou seja, quando instigados para observarem a árvore da escola, os alunos desenhavam a árvore em meio a castelos, uma visão já interiorizada neles.

Acerca da criatividade expressa pela professora, como visto anteriormente, as DCNEI (BRASIL, 2010) aponta que precisamos garantir que seja reconhecido e valorizado a sensibilidade, criatividade, ludicidade, autonomia para a livre “[...] expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.” (p.16) das crianças.

Baseado nisso o texto de Buckley (1961 *apud* BRASIL, 2015) é muito significativo, o qual desaprova o uso de modelos prontos nas aulas de Arte, visto que isso pode acabar limitando o aluno. E muitas vezes essa representação introjetada vem deste ensino que busca sempre o produto final de forma perfeita, sem levar em conta o processo de produção da criança.

Era uma vez um menininho bastante pequeno que contrastava com a escola bastante grande. [...] A professora disse: – Esperem! Vou mostrar como fazer. E a flor era vermelha com caule verde. Assim, disse a professora, agora vocês podem começar. O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso... Virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora. Era vermelha com caule verde. [...] E muito cedo o menininho aprendeu a esperar e a olhar e a fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio (BRASIL, 2015, p. 14-15).

Neste texto podemos perceber o quanto a interferência do adulto nas obras das crianças pode prejudicar a criatividade, imaginação e a capacidade deles de se expressarem através do desenho. Como discutido anteriormente, nota-se que o desenho é uma linguagem da criança e é importante deixá-los livres para criarem suas obras, procurando sempre incentivar a criatividade deles. E é interessante

observar que a professora P8 falou que a criatividade é um dos objetivos que ela se propunha a trabalhar quando se trata do desenho.

A professora P4, sobre seus objetivos ao se trabalhar com o desenho, falou que:

Pronto... é... geralmente, eu faço sempre com um objetivo proposto, por exemplo, estou trabalhando com a letra f, então aí geralmente a gente vai buscar desenhos que tenham a ver com esse contexto. Aí a gente geralmente tenta trazer com a realidade da criança, geralmente, por exemplo, a poesia, essa semana a gente trabalhou da foca, aquela de Vinicius de Moraes se eu não me engano, pronto. Então aí a partir disso que a gente faz a leitura para a criança, como leitura deleite, aí depois eu sempre peço para que eles desenhem o que eles gostaram mais do que eles ouviram. Eu já tentei fazer isso com música, não deu muito certo, eu acho que é porque eles não conheciam a música, aí enfim, não deu certo com música, mas com cantigas e poesias curtas dá para fazer. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P4).

É reforçado pela professora P4 que suas aulas com o desenho envolvem sempre a leitura e a escrita. Logo, compreendemos que é importante que seja trabalhado tais aspectos, mas ainda é necessário entendermos que não podemos limitar o desenho apenas a isso, como dito anteriormente. Costa et al. (2010) destacam que os desenhos nos anos iniciais são enxergados pelas crianças como algo prazeroso, no qual irão tocar, olhar, rabiscar e explorar, por isso, precisamos oportunizar tais momentos significativos a elas para que se expressem completamente.

Sobre o trabalho com o desenho e os objetivos ao utilizar este instrumento pedagógico, a professora P2 apresentou a seguinte fala:

(Foi necessário a intervenção da entrevistadora ao questionar se a professora trabalha com o desenho infantil em sala de aula) Sim, mas impresso. (Em seguida foi perguntado os objetivos) Eles usarem a criatividade deles, conhecer melhor as cores, porque tem alunos que ainda não conhecem as cores. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P2).

Novamente a docente se opõe ao que seria um trabalho reflexivo com o desenho, pois mesmo afirmando utilizar da criatividade em sua proposta pedagógica, faz uso do desenho impresso. Tal prática docente diverge do modo de fazer o ensino de Artes Visuais na escola abordado pelos documentos oficiais e reforça a prática do desenho como uma atividade para ocupar o tempo livre.

Em contrapartida, ao expor sobre esta mesma questão, a professora P1 revelou que:

Depende, porque assim, eu trabalho tanto o desenho livre, né quanto o desenho dirigido. Geralmente, a gente trabalha mais o desenho livre, vai mais para eles expressarem os gostos, aquilo que eles gostam, às vezes para ilustrar a família, brincadeira, essas coisas. Já o desenho, quando eu faço o desenho dirigido, geralmente a gente trabalha uma música e pede para eles interpretar aquela música, então é um desenho que ele não pode fugir, né, tem que ir de acordo com as orientações do professor. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P1).

A fala acima é representativa para duas professoras entrevistadas quando se trata dos objetivos ao trabalhar com o desenho, pois elas planejam o desenho visando conhecer suas crianças e a realidade que os pequenos estão inseridos. É fundamental que tenhamos em mente que precisamos ser cuidadosos ao trabalhar com o desenho e procurar estarmos juntos com as crianças diante de suas produções, para que em conjunto seja identificado o significado do mesmo, como abordado por Gobbi (2014). Destacamos que a professora P1, assim como as professoras P4 e P5, também englobam o desenho a partir da contação e interpretação de histórias.

As professoras ao serem questionadas se o momento envolvendo o desenho é livre ou dirigido, observamos que a grande maioria pontuou que trabalham tanto com o livre como com o dirigido e apenas duas professoras disseram que trabalham somente com o livre.

Depende, por exemplo, quando a gente conta uma história, se é uma contação de história então ele é dirigido, porque a gente quer baseado na história que eles ouvirem. Agora quando eu deixo eles a vontade, por exemplo, no início da aula que eu dou uma folhinha e vou dizendo "Vai desenhando" ou é... quando a gente não dá um tema. Porque eu acho que se a gente já deu um tema então é dirigido. Agora a partir do momento que a gente só diz "desenhe" aí é livre. Então a gente usa os dois modos mesmo. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P8).

Tem livre, tem eles livres, eu mando eles desenharem, eu desenho no quadro e falo desenhe do jeito seu. Aí volta. Ele vai e desenha livremente. E tem os dirigidos que a gente tira na xerox, né? E ele vai e faz ali. Começo o desenho e ele vai terminando o desenho como linha fechada, como linha aberta, tem aqui os desenhos em volta, né? (Fragmento de entrevista realizada com a professora P6).

Notamos as diferentes nuances entre as falas das professoras, visto que a forma como cada uma entende o desenho dirigido é diferente. Sendo assim, a professora P6 reforça o que esta pesquisa vai contra, já que defendemos o desenho como forma de expressão, potencializador de saberes e meio para o desenvolvimento da criatividade. Logo, é preciso "[...] deixar as crianças

desenharem o próprio pensamento, sem a preocupação de mostrar apenas o que é visível” (SILVA; LUZ; SILVA, 2018, p. 57).

Levelberg (1995 *apud* MELLO, 2013, p. 10), pontua que o desenho livre é aquele cujo “[...] não descarta a liberdade em produzir, porém diferentemente do desenho livre, considera a influência cultural e social, e apropria-se dessa característica, para mediar à ação do desenhista.” À vista disso, precisamos considerar todas as formas de produção tanto livre quanto dirigida, pois as duas, por ter objetivos distintos quando se trabalha com ele, têm impactos diferentes no desenvolvimento da criança.

Quando se trabalha o desenho, a partir da perspectiva que a professora P4 aborda a seguir, não damos margem à expressão da criança, portanto, só visamos um conhecimento que envolve a alfabetização.

Pronto... Geralmente, é dirigido, certo? Porque como eu lhe disse, é com uma contação de história, então a gente cantou a cantiga do caranguejo trabalhou a letrinha, que no caso o c, aí a gente vai pedir para a criança desenhar, né, o animal ou o bichinho, porém, tem momentos livres, vários. Por exemplo, no final da aula, às vezes eu deixo eles brincarem livre e desenharem o que quiserem livremente. Hoje mesmo eu já coloquei eles para desenhar livre, sempre faço isso de desenhar livre, mas assim, dentro do planejamento não tá o livre, dentro do planejamento tá sempre atrelado a leitura e escrita, ou então ao ensino da matemática. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P4).

Levando em consideração a fala da professora P4, precisamos entender, enquanto docentes, que o livre também precisa participar do planejamento, não é porque a criança está livre para se expressar que isso não deve ser disposto no planejamento. Logo, as práticas pedagógicas que envolvem o desenho carecem de uma intenção, um tempo, uma organização para que este trabalho seja significativo para a criança. Além disso, a criança poder se expressar livremente por meio de diferentes linguagens é um direito de aprendizagem e desenvolvimento descrito na BNCC (BRASIL, 2018) e no Currículo de Pernambuco: Educação Infantil (PERNAMBUCO, 2019). Sendo assim, é necessário compreendermos que:

[...] a criança aprecia desenhar, ela cresce em um mundo de múltiplas linguagens e o desenho é uma dessas linguagens da qual naturalmente a criança se apropria para estabelecer comunicação. As atividades de desenho precisam ter um objetivo claro, precisam ser planejadas como todas as ações pedagógicas [...] (MELLO, 2013, p. 9).

Desta forma, ao perguntar às professoras o que acham sobre o desenho livre da criança em sala de aula, todas responderam que acham importante. Tal

afirmação corrobora com o que é apontado por Mello (2013), que diz que ao proporcionarmos às crianças a experiência com o desenho livre, ainda que os desenhos feitos pelas crianças sejam considerados apenas rabiscos na visão dos adultos “[...] esses rabiscos são fundamentais para o desenvolvimento gráfico significativo, desenhando, a criança aprimora o prazer de desenhar aprendendo técnicas e conceitos que auxiliam o desenhista” (p. 9).

Sendo assim, ao falar sobre a importância do desenho livre, a professora P8, discorreu que:

Eu acho importante, pela questão que eu acho que quando eu direciono, eu prendo um pouquinho a criatividade da criança ou a vontade dele de até querer desenhar alguma outra coisa naquele momento. Então, acho que o desenho livre seja até muito mais importante e muito mais significativo do que o dirigido, apesar de que a gente precisa dos dois. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P8).

É interessante observar a fala desta professora, visto que ao direcionarmos esse momento gráfico, podemos realmente podar a expressão da criança. Logo, é importante refletir sobre esse tipo de condução pedagógica.

Para tanto, ao compreendermos que existem direitos de aprendizagem e desenvolvimento que precisamos assegurar as nossas crianças, foi questionado a relevância para a prática das professoras a criança desenhar em pé, sentada ou deitada e a grande maioria respondeu que não há nenhuma ou desconhece a relevância, sendo que uma dessas professoras disse que pode ser que atrapalhe.

A professora P7 ao falar sobre tal questão, disse que:

A questão do deitada, do sentada não tem muito a ver não, tem a ver mais com as cores, e no desenho em si, até tem, tá entendendo? Se a criança só quer desenhar alguma coisa assim na horizontal ou na vertical, então a gente precisa avaliar isso aí, prestando atenção mais e conversar, né? Para que ela explique o que é aquele desenho, porque aquilo, o que você sente quando desenhou, então é através desses desenhos que a gente pode é... administrar melhor e entrar melhor na sala de aula [...] (Intervenção da entrevistadora: Você faz alguma prática deitada ou em pé com as crianças?) Deitada, não, porque é impossível, né? Depois dessa pandemia a gente não pode sentar no chão, mas assim, a gente fica em pé, cada um fica na sua banquinha, a gente pode juntar assim ao redor do birô pra fazer, agora sentada no chão? Chão pra mim tá... deitada, sentada, deitada no chão tá fora por conta da pandemia. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P7).

Como abordado por Beilfuss (2015) o desenho por si só é movimento, então, é importante que seja oportunizado às crianças o trabalho com o desenho a partir de posições, ritmos e tempos diversos. Desta forma, estamos garantindo as nossas

crianças o que é apontado na BNCC (BRASIL, 2018) como direito de aprendizagem e desenvolvimento:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2018, p.38).

À vista disso, a professora P5 reafirma o que está disposto nesta discussão quando disse que:

Eu acho que assim, a gente tem que possibilitar ela a desenhar do modo mais confortável que ela quer. Tem criança que você pede para ficar e elas gostam, né, de tá em pé, em uma mesa mais alta para desenhar, tem criança que quer deitar no chão, apesar que a gente, né? É muito a mesinha, na escola e aquela coisa toda que você pede para ficar, porque tem a posição também, né? Se eu tô desenhando deitado a posição do lápis vai ficar diferente em relação àquela criança que está sentada, né, em uma cadeira ou uma mesa, em uma altura adequada para ela. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P5).

Por mais que estejamos atentos à forma como a criança segura o lápis e o modo como seu corpo está posicionado é importante oportunizar outras formas de criação que não priorizem apenas o uso do lápis.

Ainda sobre os direitos de aprendizagem abordados pela BNCC (BRASIL, 2018) e o Currículo de Pernambuco: Educação Infantil (PERNAMBUCO, 2019), é necessário levar em consideração o respeito ao outro e a valorização das obras dos outros e a sua própria. Quando questionado as professoras se há momentos em que seja proposto valorizar o desenho do outro colega, a professora P6 disse que não faz isso e as outras sete professoras disseram que fazem, sendo que a professora P2 ao explicitar como é feito esse momento foi de encontro ao que acreditamos nesta pesquisa.

Sim, a gente... tem uma aluna aqui que ela é muito criativa, aí a gente mostra como ela pintou e incentiva os alunos a pintar bem parecido com ela, porque ela é bem realista. Ela pintou aquele ali (gesto apontando para o desenho exposto na parede) achei lindo aquele desenho do índio dela [...]. Aí os meninos ficam querendo imitar ela. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P2).

Ao adotarmos práticas como essas, acabamos limitando a criatividade das crianças, pois a professora não está valorizando o desenho de toda a turma e sim solicitando aos pequenos reproduzirem como esta aluna, que é considerada a que melhor produz graficamente. Diante disso, ao observarmos a obra da aluna exposta,

podemos perceber que havia apenas a dela colada na parede, enquanto as produções das outras crianças não estavam presentes. Logo, essa prática reforça o que procuramos evitar, visto que percebemos que há um desconhecimento do lidar com os pequenos e do conceito de criança. Tal professora ainda fala do desenho como o ato de pintar os desenhos impressos, o que já foi discutido como algo que não é classificado como um trabalho reflexivo com o desenho.

Em contrapartida, a professora P8, ao falar sobre como é feito o momento de valorizar a produção das crianças, apontou que:

Sim, eu acho que cada um tem que valorizar a sua produção e a produção do colega. Inclusive assim, muitas vezes eles começam assim "Tia, o fulano tá pintando, tá feio" e não sei o que lá. Então, a gente já incentiva eles a terem esse respeito já a partir de produções mesmo e de contato, porque eu digo que se ele aprende a respeitar a... a produção do colega, mesmo que ele não gostou, mas que ele não, não... não é criticar, porque a crítica a gente sabe que é construtiva, uma criança desse tamanho não consegue entender se a crítica é construtiva ou não, então, eles tem que ter essa consciência de que todo o trabalho realizado pelo outro e também a pessoa do outro, ela merece respeito e ela tem que ser valorizada. Então, a gente já começa daí, a partir das produções. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P8).

Levando em consideração o que foi refletido, a prática adotada pela professora P8, assim como as outras cinco docentes, condizem de forma parcial com o que acreditamos nesta pesquisa, ao dizer que é preciso que seja valorizado a sua produção e a do outro, visto que assim as crianças poderão ter um melhor entendimento a respeito de si e criar conexões com os outros e o mundo.

Entretanto, é necessário que seja repensada essa prática de valorização do desenho abordada pela professora P8, visto que percebemos que ainda há uma brecha nesta ação pedagógica quando a docente apontou sobre as crianças não saberem o que é uma crítica construtiva e associar com a fala de um dos pequenos que aponta o desenho do outro como feio. Quando essa ação é feita, precisamos, em conjunto com as crianças, transformar essa ideia do feio, pois isso não se encaixa em uma crítica construtiva. Desta forma, como apontado no campo de experiência "O eu, o outro e o nós", é preciso oportunizar momentos em que seja proposto "Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir" (BRASIL, 2018, p. 45).

4.4. A ESCUTA E O OLHAR DAS DOCENTES PARA AS REPRESENTAÇÕES DOS DESENHOS INFANTIS

Freire (1996) evidencia ações docentes que são anti-humanistas, apontando que nós, enquanto educadores progressistas, precisamos compreender que o nosso trabalho está intimamente ligado aos seres humanos. Desta forma, não podemos minimizar os processos que perpassam por eles, entendendo que a prática pedagógica impõe uma grande responsabilidade ética e moral para com os indivíduos. O autor diz que não podemos simplesmente negar ao outro uma atenção dedicada e amorosa as questões que são trazidas por ele, desde que isso não ultrapasse os limites e se torne uma dimensão terapêutica, e nem atrapalhe o tempo do docente. Como os professores são as figuras mais presentes para as crianças no âmbito educacional, se faz necessário terem um olhar atento e uma escuta ativa para que possam encaminhá-los para a coordenação pedagógica, psicopedagogo ou direção para que tomem as medidas necessárias.

Sendo assim, quando se trata da forma como as crianças produzem o desenho, todas as docentes disseram que é importante, sendo que associaram muito a produção do desenho com as cores que os pequenos utilizam.

Sim, com certeza, porque é através da forma que ele produz que a gente vai trabalhando, né. A gente vai mostrando a importância do desenho, a gente traz alguns autores, algumas obras para eles conhecerem. Sem dúvida, é muito importante. [...] tem crianças por exemplo que você é, ela, na hora do desenho, ela não gosta de usar o grafite, porque para ela o desenho é colorido, é vida, então eu pergunto “Por que você desenhou com o lápis de cor e não com o grafite? Pra desenhar e depois colorir?”, “Ah não, tia, porque eu prefiro assim, assim fica mais bonito, fica mais vivo”. Já tem aquela criança que prefere mais o preto, né? Pega logo o lápis preto e não quer colorir, quer que fique daquele jeito, então aquilo ali tem algum significado, né, tem um porquê, daquele que gostou do preto e da criança que prefere o colorido. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P1).

Observar as cores que as crianças usam é importante, conforme foi discutido anteriormente, porém nesta pesquisa nos debruçamos apenas no desenho em si. Logo, procuramos entender se as professoras em suas práticas pedagógicas percebiam e observavam se os pequenos estavam traçando mais forte, com raiva, tristeza e etc., pois isso pode ser uma influência daquilo que eles estão sentindo ao expor suas emoções nas criações gráficas. Como abordado por Gobbi (2014), para não cometermos um erro pedagógico, é preciso compreendermos as ambiguidades

que existem nos desenhos das crianças e estarmos juntos delas para que seja criado o significado que envolve tal produção.

Ao falar sobre a observação que fazia quando a criança está produzindo um desenho, a professora P5 apontou que:

Sim, sim, porque aí a gente vai perceber também a motricidade fina da criança, né? Se ela já consegue realmente fazer o desenho com descrição já do que é aquele objeto ou um monstro ou uma árvore, né? Se ela já consegue fazer o traço fino e realmente você reconhecer aquilo que ela quer desenhar ou tem criança que simplesmente só rabisca a folha. Então isso aí a gente vai perceber também, vai observar o jeito que ela pega no lápis, o jeito do traço, como é que ela tá segurando, a firmeza de fazer aquilo, porque tudo vai trabalhar para um futuro ela chegar a desenhar as letras, né? Essa motricidade para chegar a escrever as letras e os números, vem a partir desse uso do lápis quando ela tá desenhando, quando ela está pintando. Então tudo é observado, o que ela desenha, a forma como ela desenha e não é só desenhar, pegou o desenho e tchau. Você tem que sentar, pegar, conversar, perguntar o que ela desenhou, por que desenhou, né? Tudo envolve várias coisas. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P5).

Do ponto de vista da professora P5 não podemos simplesmente pegar o desenho sem fazer qualquer reflexão sobre ele juntamente com a criança. Isso vai de acordo com Gobbi (2014) que diz que é preciso que o desenho e a oralidade trabalhem juntos. A autora também aponta que é preciso nos atentarmos para criarmos espaços em que a escuta e o olhar sensível sejam ativados, para que a linguagem da criança não fique apagada ou deixada de lado.

Conjugar desenho e oralidade, como metodologia de trabalho, constituiu-se como importante fonte de coleta de dados, ao mesmo tempo, em que provia a investigação de formas de ver das crianças. Traçados e falas combinavam-se resultando em ricas manifestações infantis e descobertas (GOBBI, 2014, p. 161).

Desta forma, ao percebermos a importância das duas práticas – escuta e olhar – pelos docentes, foi questionado as professoras se procuram o significado dos desenhos das crianças e se sim, o porquê. Sendo assim, todas as docentes disseram que procuram.

É importante destacar que a professora P4 teve falas necessárias para este debate que foram ditas em outro momento, isto é, a professora explicou a questão do olhar e da escuta quando estava respondendo o que achava do desenho livre da criança. Logo, ela pontuou que:

[...] Quando eles desenhavam livre, eu, geralmente, eu tento escutar um por um. Tem dias que não dá, certo? Mas sempre que dá eu tento ouvi-los, até pra eu saber o que eles estão sentindo, passando, porque às vezes um

comportamento daqui da escola é do contexto familiar e a gente consegue perceber isso pelo desenho. Agora, interessante é que realmente, essa questão do desenho não é tão vista assim, porque a maioria das pessoas colocam a criança para desenhar e pronto, e não tem essa parte do ouvir. Pronto, as formações falam muito sobre isso, que é claro é difícil nas turmas cheias, é uma demanda grande, mas assim, a gente conseguir ouvi-los, mesmo que não seja todos em um dia só, é muito importante. E assim, eles se sentem assim, motivados a fazer o desenho, porque eles sabem que eu vou ouvi-los. Escutar o que eles fizeram, quem é. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P4).

Ainda referindo à professora P4, quando questionada sobre procurar o significado do desenho das crianças, continuou fazendo significativas considerações, ao dizer que:

Geralmente, eu não costumo dizer tá lindo, sem pelo menos dizer ouvir, certo? Inclusive eu já escutei até na sala de aula, a gente conversando sobre o desenho na graduação, relato de que uma professora disse que era lindo, por exemplo, um enterro, a morte de alguém, que a criança tinha desenhado. Então, a gente tem que ter cuidado. Na verdade, eu escuto é para saber mesmo se ela compreendeu o que eu pedi, se ela expressou outra coisa que está sentindo, algo de casa. Eu acho que diz muito. Agora, como eu lhe disse, né? É algo que a gente não tem tanto aquele tempo de fazer sempre, eu não vou dizer a você que todo dia os meninos desenharam e eu saio lá perguntando. Agora, eu gosto de fazer isso, porque eu gosto de ouvir eles, certo? (Fragmento de entrevista realizada com a professora P4).

É de extrema importância a fala desta professora acerca do desenho. Quando temos a concepção de criança em desenvolvimento, criança como sujeito, ouvi-las faz parte da ação docente. Desta forma, quando planejamos nossas aulas, precisamos levar em consideração esse tempo de escuta para que os pequenos se sintam valorizados. Necessitamos nos atentar que esse diálogo entre o professor e a criança carece ser baseado na confiança.

Entendemos que o diálogo estimula a curiosidade dos alunos, oportuniza a construção do conhecimento, desenvolve a tolerância, necessita de escuta, exige criticidade e requer amorosidade. Portanto, ao utilizar o diálogo como meio norteador da nossa prática na Educação Infantil, possibilitamos que os alunos tenham uma educação problematizadora, para que assim os mesmos se tornem cidadãos ativos na sociedade e transformem suas realidades.

Importa destacar que os diálogos baseiam-se em confiança construída na relação com as crianças cotidianamente. Não se trata de formular perguntas cujas respostas já são sabidas, ou mesmo, consentidas. Trata-se sim de uma relação em que confiar e conhecer o outro apresenta-se como elemento constituidor do grupo e da relação com a pesquisadora ou professora da turma (GOBBI, 2014, p.157).

Esses momentos se fazem importantes por haver uma interação das docentes com as crianças, levando em conta as subjetividades que as englobam. Freire (1996) aborda sobre os saberes afetivos, os quais influenciam as ações dos docentes com os alunos. Entende-se então que os saberes afetivos norteiam a prática do professor, mas que, de acordo com o educador, os mesmos não podem interferir em nossa prática e no desempenho de nossas responsabilidades éticas enquanto docente. Ele discorre também que na ação docente pode ocorrer de haver um distanciamento ou uma aproximação entre o professor e o aluno, sendo que na aproximação, ao compreender que este trabalho envolve seres humanos, optamos por ter uma preocupação com os indivíduos que estão conosco e procuramos ouvi-los, dando espaço as suas expressões. Desta forma, garantimos uma educação humanizada.

A partir do diálogo, podemos descobrir diversas situações que acontecem no cotidiano das crianças e tentar intervir. Pensando nisso, questionamos as professoras se já houve algum episódio em que elas conseguiram visualizar algum problema a partir do desenho da criança e procuramos observar como foi o processo de identificação e o encaminhamento.

À vista disso, apenas a professora P8 disse que não vivenciou uma situação assim. Em contrapartida, a professora P1 relatou que:

Então, assim, eu fui acompanhando os desenhos, né? Como eu até falei, e aí eu fui vendo que ela sempre desenhava uns bonequinhos furados, uns bonequinhos amarrados, os desenhos eram sempre no preto e branco, né? E aí eu fui chamando a criança para conversar e fui incentivando o desenho, porque ela era uma criança muito calada, muito tímida, não tinha muita amizade com as outras crianças e aí eu fui incentivando ela a fazer um desenho, ela a falar. E aí quando ela me relatou o que estava acontecendo, eu procurei a coordenação da escola, né? E a partir daí a coordenação ela fez toda aquela questão, né? Tem que ter conselho tutelar, teve que chamar os pais, teve que ter psicóloga para conversar com a criança, e aí foi todo um grupo, né? De pessoas que foram envolvidos para solucionar esse problema, e aí a criança acabou saindo do lar e teve que ir para um lugar de apoio... um orfanato, porque ela não tinha um apoio em casa, a mãe bebida, o pai bebia, as crianças ficavam jogadas e acabou sofrendo essa violência justamente por conta disso. É um sítio no interior, e aí teve toda aquela questão, não tinha só ela, tinha vários irmãos, e todos foram retirados do lar, porque não estavam em um espaço adequado para eles, e aí todas as questões burocráticas que envolvem os direitos e a segurança da criança. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P1).

Outra professora que também procurou saber sobre o desenho da criança, relata a importância da escuta e do olhar para com os desenhos infantis.

Já aconteceu, não foi aqui, né? Nessa escola, mas já aconteceu sim. Da criança expressar uma problemática, uma criança que apanhava, então assim, e até criança que não é muito, como é que eu digo, né? Que ela é um pouco escanteada em casa. Já tive uma criança, tanto que nessa época eu ainda estudava na graduação, era contratada, e realmente, ela se desenhava a parte da família quando a gente pedia para ela desenhar. Então acho que o desenho realmente diz. (Intervenção da entrevistadora: E como você conseguiu identificar o problema?) Perguntando a ela e ouvindo. Não foi assim do nada não. Como eu lhe disse, né? Tem a ver também com a escuta do professor, acho que a escuta é tão importante quanto pedir para desenhar, porque desenhar por desenhar, a gente não vai conseguir perceber. Mesmo que o desenho esteja bem expresso, se a gente não viu, nem olhou, tá bonito, tá bom. [...] geralmente, primeiro a gente fala com a gestão e coordenação... coordenação e gestão, para depois chegar aos pais, certo? Geralmente, a gente fala primeiro com eles, pra primeiro abordar os pais, porque vocês devem compreender que é difícil a gente chegar para um pai, para a mãe e dizer uma situação assim, porque muitos não aceitam, né? Eles nem se percebem fazendo isso, certo? (Fragmento de entrevista realizada com a professora P4).

Levando em consideração as falas das professoras, Mello (2013) corrobora com essa discussão ao refletir que o desenho é uma linguagem importante para o docente entender o sujeito e tudo o que o engloba. Sendo assim, a autora ao citar um pensamento de Oliveira (2009 p.41 *apud* MELLO, 2013), aponta que:

Através da observação do desenho da criança, podemos obter dados sobre seu desenvolvimento geral, assim como levantar hipóteses de comprometimento afetivo-emocional, intelectual, perceptivo e motor em suas múltiplas interferências (p.14).

De acordo com Mello (2013), o professor precisa se colocar disponível para observar o desenho da sua criança com atenção e escutá-la, tendo cuidado com a forma como abordar a criança sobre o significado do seu desenho sem psicologizar, já que não está não é uma função do docente. À vista disso, é preciso deixá-la livre para dizer da forma que quiser e o que quiser, de modo que seja compreendido o que não ficou em evidência na produção gráfica.

4.5. OS RECURSOS DISPONÍVEIS PARA AS ATIVIDADES QUE ENVOLVEM O DESENHO INFANTIL

Ao levar em consideração o que é discutido por Beilfuss (2015), que diz que é preciso ser oportunizado às crianças acesso a papéis diferentes e com múltiplas texturas para o trabalho com o desenho, este bloco temático irá se debruçar sobre esse aspecto.

Durante as entrevistas, as oito professoras apontaram o uso de materiais diversos para a prática do desenho como algo importante, sendo que a professora

P6 disse que até o momento não tinha feito. As professoras que achavam importante o trabalho com o desenho utilizando materiais diferentes, apontaram que viram diferença na empolgação das crianças com as atividades quando propuseram momentos assim.

Tem, tem sim. Por exemplo, a gente faz, faz o desenho, aí vai fazer a pintura com lápis convencional, né? Terminou, tudo bem, mas aí quando você pega uma tinta e vai trabalhar com o algodão, ou uma bucha, nossa... "O desenho hoje vocês vão criar algo com a tinta, utilizando (pausa)" Gente... é... você vê a empolgação deles, quando vê o do outro, o que o outro fez, "Eita, que o dele ficou assim!", e eles amam, nossa... traz assim, uma outra realidade. É fugir do tradicional, né? Do lápis e papel. Quando você inova, traz outras coisas. Texturas mesmo, eles amam. Por exemplo, eu já fiz com lixa, de colocar a lixa embaixo e eles pintarem, e eles amam o efeito que faz né, aquele efeito furadinho, aquele efeito com a cera por cima, eles amam. É uma prática inovadora, né e que traz, nossa, uma empolgação total das crianças em participar dessa aula diferenciada. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P1).

Ah sim, tem importância, porque também não é sempre, né? Eu gosto bem da sinceridade, mas a gente utiliza tinta, tinta guache e teve um dia que eu contei história e pedi para desenhar com a tinta. E assim, eu percebi que, até aquele que não mostra muito interesse em fazer, fez, assim, fez melhor, não dizendo que ele faz ruim, mas assim, ele caprichou mais, demonstrou mais, se esforçou mais, vamos dizer. Se sentiu motivado mesmo, então assim, com materiais diversos, vai ajudar sim, a questão da criatividade e da imaginação. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P4).

É interessante observar a fala dessas professoras que viram um interesse maior da criança em participar da atividade. Visto que, além de ser, de forma bem sintetizada, um direito e objetivo de aprendizagem das crianças, ao fazermos atividades como essas saímos do modelo tradicional e oportunizamos uma aprendizagem significativa. Como disposto na BNCC (BRASIL, 2018) precisamos ofertar momentos em que as crianças possam "Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais" (p. 54).

Desta forma, a professora P2 ao falar sobre a importância dos materiais diversos, apontou a escassez que estava presente na escola.

Sim, sim, sim, é muito importante, mas infelizmente a nossa escola não tem esse recurso, muitos pais não tem nem como trazer esses materiais, mas a gente vai na medida do possível. (Intervenção da entrevistadora: Você já fez alguma atividade com materiais diversos?) Fiz atividade com pincel e fiz atividade com cotonete. Fez uma lambança, mas é bem divertido, uma aula bem divertida. Não tem nem água na escola, mulher. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P2).

É perceptível nesta fala um descaso com a educação, o que também foi apresentado pela professora P8, ao dizer que:

Ah... seria o sonho, né? (risos) Eu digo que é... é o mundo, vamos dizer que, é a utopia pregada por todos os teóricos e que na verdade ela não chega na prática na educação, porque a gente parte do princípio que a nossa criança tem o caderno e o lápis, e que o professor tem o ofício e a lousa, entendeu? E que mesmo que o professor... trazer a atividade é... xerografada por exemplo, ele tem que tirar do bolso. Ou seja, ele tem que trazer o ofício e ele tem que ter a impressão em casa ou pagar, porque a gente não tem acesso a esses materiais, entendeu? A gente não tem acesso a tinta guache, a não ser que a gente compre, a gente não tem acesso a massinha de modelar, entendesse? Pelo menos não agora nesse momento, apesar de que agora chegaram um kit que tão dizendo que tá tendo, mas assim, a gente ainda vai começar a trabalhar com eles, porque foram os pais que pegaram. Mas então, a gente não tem lixa, a gente não tem é... como eu posso dizer, a gente não pode testar texturas, não é isso? A gente não pode "Ah hoje a gente vai desenhar em um material poroso, em um material liso", porque a gente não tem isso, a gente não pode partir do princípio que a gente vai trabalhar, "Ah, a gente vai trabalhar pintura, pintura a dedo, a gente vai trabalhar com a esponja, com o cotonete" ... Não, porque esses são materiais que só se a gente custear, entendesse? Então fica muito restrito em relação a isso. (Fragmento de entrevista realizada com a professora P8).

Todas as professoras relataram a dificuldade que a escola enfrenta quando se trata da escassez de materiais e recursos fundamentais para a educação. Como a professora P2 critica, a escola não tem água constantemente, inclusive no dia das entrevistas, as aulas terminaram mais cedo pela falta de água. E, desta forma, essas questões podem acabar desmotivando as crianças e os professores, já que o mínimo para uma educação de qualidade não está sendo efetivado. Sendo que, como disposto na LDB nº 9.394/1996, o dever do Estado diante da educação escolar pública é disposto a partir da garantia de:

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados. (BRASIL, 1996, Art. 4º).

Reafirmando, é necessário entender como essa crise relativa aos materiais e a falta de necessidades básicas essenciais como a água, pode impactar no planejamento, na prática do docente e na permanência das crianças, já que não há o mínimo para efetivar uma boa qualidade de ensino. É preciso pensar em políticas públicas que garantam o que foi descrito na LDB nº 9.394/1996, para que as crianças tenham um desenvolvimento integral.

Ao final dessas análises, evidenciamos o papel do desenho nas práticas pedagógicas das professoras e os saberes docentes que envolvem os seus trabalhos. Além disso, identificamos a escassez de materiais para um trabalho

significativo com as crianças. Sendo assim, tais percepções serão sintetizadas no próximo capítulo.

CONCLUSÃO

A presente monografia teve como objetivo central investigar os saberes docentes sobre o desenho nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil com crianças de 4 a 5 anos. Desta forma, escolhemos uma instituição de ensino em Vitória de Santo Antão-PE por ser um município que procura estar ativamente ligado à criação de projetos que envolvem a transformação da educação. Para tanto, delimitamos a idade de 4 a 5 anos por ser uma faixa etária em que as crianças poderão estar na fase do pré-esquematismo discutido por Lowenfeld e Brittain (1997).

À vista disso, realizamos leituras que pudessem nos auxiliar a compreender o desenho infantil e a atuação dos professores ao trabalhar com essa linguagem, entendendo que os saberes docentes sobre o objeto a ser ensinado são importantes para que seja efetivado um trabalho significativo com as crianças, conforme discutido por Pimenta (1999).

Ao longo da nossa pesquisa, buscamos não julgar a prática das docentes, visto que esse não é nosso objetivo, entretanto, durante a análise dos dados, pontuamos ações pedagógicas que iam de encontro com o trabalho reflexivo com o desenho que é o que defendemos neste estudo.

Observamos que as professoras compreendiam o que é o desenho infantil e a importância dele como uma linguagem da criança. Porém, assim como Beilfuss (2015), também identificamos práticas que fazem um trabalho com o desenho sem reflexão, pois algumas docentes trabalhavam com o desenho impresso.

Os dados revelaram que há a necessidade de se repensar as formações iniciais e continuadas, a fim de que o trabalho com o desenho infantil seja valorizado como qualquer outra prática pedagógica, entendendo-o como uma das múltiplas formas de linguagem. Corroboramos com Freire (2001) ao discutir que é preciso haver uma relação entre teoria e a prática com o objetivo de tornar o ensino significativo e potencializado para o sujeito. Logo, os professores precisam constantemente refletir sobre a sua ação docente, para que não seja reproduzido situações didáticas que não levem em consideração o indivíduo e seus interesses.

Pudemos perceber também, que no processo formativo dos docentes há reflexões que precisam ser contempladas quando se trata do desenho na Educação Infantil. Essa carência pode ter contribuído para que algumas professoras

acionassem saberes da experiência no momento de propor as atividades, como a prática de entregar um desenho pronto e pedir que as crianças pintem, cubram ou colembolinhas.

Além disso, muitas ainda utilizavam do desenho como recurso para o ensino das letras, ou seja, as crianças só desenhavam figuras que comesçassem com a letra proposta, o que vai de encontro às ideias defendidas por Mello (2013), Gobbi (2014) e Benetti (2016) quando se trata de práticas pedagógicas que considerem o potencial do desenho infantil como forma de expressão e meio de comunicação da criança com o mundo.

Verificamos que ainda há docentes que não utilizavam do desenho livre ao planejar suas intervenções pedagógicas. No entanto, consideramos fundamental que as propostas envolvendo as ações gráficas de forma livre estejam presentes, pois parte da escolha subjetiva da criança, consistindo em uma das primeiras linguagens utilizadas por ela e possibilitando o desenvolvimento cognitivo, social, intelectual, psicomotor e emocional (c.f. MELLO, 2013).

Evidenciamos também que algumas docentes, pouco proporcionaram momentos de apreciação dos desenhos das crianças, apesar de a valorização das obras gráficas, ser considerada um direito de aprendizagem e desenvolvimento pela BNCC (BRASIL, 2018) e também exposto no Currículo de Pernambuco: Educação Infantil (PERNAMBUCO, 2019).

Com relação à escuta das professoras para as produções gráficas das crianças e os seus significados, pudemos perceber que as ideias de Gobbi (2014), ao dizer que é preciso criarmos meios para que a escuta e o olhar sensível para o desenho infantil sejam aguçados, de forma que a linguagem da criança não seja negligenciada, estão sendo efetivadas. Logo, mesmo as docentes relatando não terem tempo constantemente para fazerem tal prática, procuram sempre escutar seus pequenos.

Quanto ao uso de materiais diversificados para o trabalho com desenho, os dados revelaram que há uma falta de recursos para que as docentes façam um trabalho significativo, para além do modelo tradicional de ensino com as crianças. Tal questão vai de encontro com o que é abordado por Beilfuss (2015) e proposto na BNCC (BRASIL, 2018) e no Currículo de Pernambuco: Educação Infantil (PERNAMBUCO, 2019), visto que os mesmos apontam que é preciso que a criança tenha acesso aos diferentes recursos didáticos, visto que é um direito seu.

A partir das considerações acima, percebe-se que algumas professoras acionam os seus saberes da experiência ao reproduzirem práticas com o desenho infantil que já não são mais vistas como um trabalho reflexivo e também não possuem muitos aportes teóricos que auxiliem os seus saberes do conhecimento e assim pode ocorrer uma dificuldade em refletir sobre suas práticas. Logo, os saberes pedagógicos não serão tão efetivos, pois não vai haver uma problematização e nem a procura de soluções para reconstruir sua prática, já que se não tem acesso a teoria, a prática será baseada apenas nos saberes da experiência (c.f. PIMENTA, 1999).

Sendo assim, ressaltamos a relevância deste trabalho ao percebermos a escassez das discussões que envolvem os saberes docentes acerca do desenho infantil, percebendo a necessidade de formações continuadas para os professores acerca do desenho. Neste sentido, esta pesquisa buscou contribuir com conhecimentos e oportunizar ao meio acadêmico um estudo que apresente os saberes docentes sobre o desenho nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil, visualizando como tem sido realizado este trabalho.

Este estudo visa reforçar que a educação de qualidade é um direito que deve ser garantido a todos os alunos da Educação Básica, entendendo que precisamos ter um olhar e uma escuta atenta para a arte de desenhar. Além disso, a presente monografia procura auxiliar com o olhar para a ação pedagógica, proporcionando aos docentes repensar suas práticas com o desenho, entendendo que o desenho precisa ser algo pensado, contendo objetivos e metodologias intencionais que viabilizem o desenvolvimento integral da criança.

É importante considerar ainda que tal pesquisa pode auxiliar na formação social e acadêmica dos professores atuantes na Educação Infantil, ao compreenderem que o trabalho com o desenho deve ser feito de forma significativa para que não seja silenciada a voz das crianças e para entenderem a importância dele para a expressão e desenvolvimento da criatividade e imaginação de cada uma. Portanto, é preciso ter cuidado e atenção quando se trabalha o desenho em sala de aula, visto que, pode-se, através dos traçados, identificar problemas de aprendizagem e algum conflito emocional que a criança esteja vivenciando naquele momento.

É inevitável levantarmos pautas que discutam a emergência de políticas públicas que assegurem o direito ao acesso à materiais básicos e fundamentais para

uma educação de qualidade. Logo, desejamos que essa pesquisa possa contribuir na questão da disponibilização de recursos materiais que auxiliem o trabalho do professor e garantam à criança o direito de explorar diversos materiais e ter um momento prazeroso que leve em conta os interesses infantis para que assim haja um desenvolvimento ainda mais expressivo.

Por fim, julgamos necessário a ampliação de pesquisas que investiguem o espaço dos desenhos infantis nas propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, H. H. G. C .et al. **O desenho como prática educativa na educação infantil: um salto qualitativo na aprendizagem.** 2009 – Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/649/663>. Acesso em: 6 mar. 2022.

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. **Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita.** Construção Psicopedagógica, São Paulo, v. 18, ed. 17, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a03.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história.** São Paulo: Cortez, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Persona, 1977. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394.** MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 6 mar. 2022.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** A arte no Ciclo de Alfabetização. Caderno 6. Brasília, MEC/SEB, 2015. 104 p. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/147.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BEILFUSS, Elisangela Marcela. **O Desenho na Educação Infantil: especialização em ensino de artes visuais.** 2015. 24 f. Monografia (Especialização) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A9FFZM/1/monografia_elisangela___formata__o_revisada.pdf. Acesso em: 06 mar. 2022.

BENETTI, Daniella Simões. FORMAS GEOMÉTRICAS, ARTES E DEFICIÊNCIA VISUAL. **Journal Of Research In Special Educational Needs**, [S.L.], v. 16, p. 544-549, ago. 2016. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12315>. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12315>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 1. p. 13-22.

COSTA, M.L.O. et. al. **Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo.** *Pedagogia em ação*, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010 – Semestral. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/4850/5029>. Acesso em: 6 mar. 2022.

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

DRUMOND, Viviane. Estágio e formação de docentes de Educação Infantil em cursos de Pedagogia. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. L.], v. 1, n. 1, p. 183-206, 03 maio 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/85/17>. Acesso em: 16 set. 2022.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. O desenho como elemento de cognição e comunicação ensinando crianças cegas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO 27ª Reunião. **Anais da ANPED.** Caxambu: GT 16, ANPED, 2004. Disponível em: http://www.radiofaced.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2004/o_desenho_como_elemento.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, Georg. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Penso, 2016.

ESCUDEIRO, C. M.; BARBOSA, E. M.; SILVA, J. C. O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 2287–2305, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n.esp4.9194. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9194>. Acesso em: 16 fev. 2022.

FARIA, Alessandra Ancona de. **Transformações e Reverberações da formação no espaço escolar: O desenho infantil enquanto norte.** *Revista Matéria-prima.* Campinas, 2017. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/33733/2/ULFBA_MP_v6_iss1_p144-156.pdf. Acesso em: 27 out. 2019.

FERREIRA, Aurora. **A criança e a arte o dia-a-dia na sala de aula.** Rio de Janeiro: Walk, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 20ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GOBBI, Márcia Aparecida. Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira. **Studi sulla Formazione.** nov. 2014. DOI: 17. 10.13128/Studi_Formaz-15039. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307833578_Imaginacao_culturas_e_fontes_documentais_em_desenhos_de_meninas_e_meninos_da_Educacao_Infantil_brasileira. Acesso em: 16 fev. 2022.

GOMES, Juliana Azevedo. Formação e prática docente na Educação Infantil: da escolha profissional à práxis reflexiva em diferentes contextos educacionais. **Revista da Graduação,** Porto Alegre, jan. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/8566/6073>. Acesso em: 26 ago. 2022.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1048063/mod_resource/content/1/A%20construc%CC%A7a%CC%83o%20do%20saber%20%20%20Laville%20e%20Dionne.pdf. Acesso em: 25/09/2020.

LOWENFELD, Viktar; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1997.

LUCKESI, Cipliano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Entreideias,** Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>. Acesso em: 08 ago. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental.** In: Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1993. p. 35-44. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em: 23 out. 2020.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil.** Porto: Editora do Minho, 1969.

MELLO, Genilza Alves da Silva. **A importância pedagógica e psicopedagógica do desenho no processo ensino aprendizagem.** Revista De Maaistro de Filosofia Ano VI, n. 12, segundo semestre de 2013. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/edipe/vedipefinal/pdf/gt13/co%20grafica/Genilza%20Alves%20da%20Silva%20Mello.pdf>. Acesso em: 6 marc. 2022.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2003. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em 25 set. 2020.

NASCIMENTO, Edna S. P., TAVARES, Helenice Maria. **As artes visuais na educação infantil**: possibilidade real de lúdico e desenvolvimento. Revista da Católica, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 169-186, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1921098-As-artes-visuais-na-educacao-infantil-possibilidade-real-de-ludico-e-desenvolvimento-1.html>. Acesso em: 6 marc. 2022.

NOVA, Taynah de Brito Barra. Representações sociais de escola das crianças: uma análise a partir de seus desenhos. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO 36ª Reunião. **Anais da ANPED**. Goiânia: GT 20, ANPED, 2013. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt20_3012_texto.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Desenhos e escutas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO 29ª Reunião. **Anais da ANPED**. Caxambu: GT 12, ANPED, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-1877-int.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria De Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: educação infantil. Recife: A Secretaria, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%203.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PONTE, João Pedro da. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 19, n. 25. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SILVA, Márcia Dárquia Nogueira da; LUZ, Iza Rodrigues da; SILVA, Isabel de Oliveira e. AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: entre as concepções e as percepções das professoras sobre suas práticas. In: CARVALHO, Levindo Diniz; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida (org.). **Infâncias, crianças e educação**: discussões contemporâneas. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018. p. 248. Disponível em: https://nepei.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2018/12/infancias_crianças_educacao-1.pdf. Acesso em: 05 ago. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagens do trabalho no magistério. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. Cap. 2. p. 56-111. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20formação%20profissional.pdf)

20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro piloto da entrevista semiestruturada com os(as) professores(as)

1) Qual a sua idade?

2) Qual a sua formação acadêmica?

3) Quanto tempo você tem de experiência na Educação Infantil?

4) O que você entende sobre o desenho infantil?

5) Em sua formação acadêmica, você estudou sobre o desenho infantil? Se sim, como foi?

6) Você possui alguma formação a respeito do desenho infantil? Se sim, quais? Fale sobre elas!

7) Qual a importância do desenho para você? E em sua prática docente?

8) Como você planeja as atividades envolvendo o desenho em sala de aula?

Pedir para mostrar exemplos do que faz e tirar fotos!

9) O momento da atividade envolvendo o desenho é livre ou dirigido?

10) O que você acha sobre o uso do desenho livre da criança na sala de aula?

11) A escola em que você trabalha possui materiais que estimulam o interesse da criança pelo desenho?

12) Para você, o desenho deve ser visto como uma forma de linguagem? Se sim, por quê?

13) Você procura saber o significado dos desenhos das suas crianças? Se sim, para quê?

14) Há alguma situação, em que a criança passou por algum problema e se expressou através do desenho? Se sim, como você conseguiu identificar o problema no desenho?

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista semiestruturada com os(as) professores(as)

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Qual a sua formação acadêmica?
- 3) Tem curso de especialização? Se sim, em qual área?
- 4) Quanto tempo atual na educação básica e na Educação Infantil?
- 5) O que você entende sobre o desenho infantil? Qual a importância desta atividade nas turmas da educação infantil? Se trabalhar com o desenho quais são os seus objetivos ao propor essas atividades às crianças? Pode falar ou mostrar alguns exemplos.
- 6) Como você planeja as atividades envolvendo o desenho em sala de aula? Pedir para mostrar exemplos do que faz e tirar fotos!
- 7) Em sua formação inicial, você estudou sobre o desenho infantil? Se sim, como foi?
- 8) Você possui alguma formação continuada a respeito do desenho infantil? Se sim, quais? Fale sobre elas!
- 9) Qual a importância do desenho para você? E em sua prática docente?
- 10) Você se apoia em alguma base teórica para elaborar suas aulas envolvendo o trabalho com o desenho infantil?
- 11) O momento da atividade envolvendo o desenho é livre ou dirigido? O que você acha sobre o uso do desenho livre da criança em sala de aula?
- 12) A forma como as crianças produzem o desenho é importante para você? Qual a relevância para a sua prática a criança desenhar em pé, sentada ou deitada?
- 13) Há momentos em que seja proposto valorizar o desenho do outro colega? Se sim, como isso é feito?
- 14) Na sua concepção, o uso de materiais diversos para a prática do desenho tem alguma importância? Por quê?
- 15) A escola em que você trabalha possui materiais que estimulam o interesse da criança pelo desenho?
- 16) Para você, o desenho deve ser visto como uma forma de linguagem? Se sim, por quê?
- 17) Você procura saber o significado dos desenhos das suas crianças? Se sim, para quê?

18) Há alguma situação, em que a criança passou por algum problema e se expressou através do desenho? Se sim, como você conseguiu identificar o problema no desenho? E qual foi o seu encaminhamento?

ANEXO

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada “**Saberes docentes sobre o desenho na Educação Infantil: o que dizem as professoras?**”, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal **investigar os saberes docentes sobre o desenho na Educação Infantil em uma escola de Vitória de Santo Antão-PE**, e será realizada por **Roberta Carolina Bertão Pereira Froes**, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada, com utilização de recurso de gravação da entrevista pelo celular, concedida a partir da assinatura desta autorização, e anotação no papel de pontos importantes, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Vitória de Santo Antão, PE, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a