



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JOSÉ MARIA NETO

AS CRIANÇAS E SEUS DESENHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANGICOS

2023

JOSÉ MARIA NETO

AS CRIANÇAS E SEUS DESENHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Profa. Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas.

ANGICOS

2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

N469c Neto, José Maria.
As crianças e seus desenhos na Educação Infantil
/ José Maria Neto. – 2023.
67 f. : il.

Orientadora: Elaine Luciana Sobral Dantas.
Monografia (graduação) – Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2023.

1. Desenho. 2. Linguagens. 3. Educação
Infantil. I. Dantas, Elaine Luciana Sobral,
orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo autor(a).

Biblioteca Campus Angicos
Bibliotecário: Helder Romero Maia Duarte
CRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

JOSÉ MARIA NETO

AS CRIANÇAS E SEUS DESENHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Defendida em: 18/05/2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ELAINE LUCIANA SOBRAL DANTAS
Data: 26/05/2023 20:05:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas (UFERSA)
Presidente

Documento assinado digitalmente
 ANA MARIA PEREIRA AIRES
Data: 26/05/2023 14:47:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ana Maria Pereira Aires, Profa. Dra. (UFERSA)
Membro Examinador

Documento assinado digitalmente
 MILENA PAULA CABRAL DE OLIVEIRA
Data: 26/05/2023 19:41:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Milena Paula Cabral Oliveira, Profa. Dra. (UFERSA)
Membro Examinador

A todos aqueles que almejam lavar suas
almas por meio da arte, que os limites do
universo sejam aqueles impostos por
vocês mesmos.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim de uma jornada, significa não somente um misto de emoção, mas também um momento de reflexão, olhar para trás e perceber todos os pequenos momentos que, apesar de no início parecem “insignificantes”, moldaram a pessoa que posteriormente você seria.

Agradeço a minha família, que sempre me apoiou, incentivou e ajudou em todos os momentos, mesmo com a distância física posso afirmar com 100% de certeza que cheguei onde estou graças a vocês, meus queridos pais, apelidados carinhosamente de “meu rei” e “minha rainha”, Francisco Valdener e Lucejane Silva, meu exemplos de gentileza, amor, carinho e incentivo, meu irmão Thiago da Silva, ao qual sou fã de carteirinha por ser uma pessoa maravilhosa em toda situação possível, saiba que sempre estarei com vocês. A todos os tios, tias e primas, em especial, Maria, Ivanaldo, Lucilene, Angelica e Joicy Mirelly, que me apoiaram e contribuíram em toda trajetória.

Um agradecimento em especial a minha avó e meu avô (em memória), que agora se encontra no céu, me viu entrar na Universidade, mas me verá sair de outro plano, agradeço imensamente por todos os incentivos e “batidos” que certamente me impulsionaram a me tornar uma pessoa melhor.

À minha querida namorada, futura noiva e mãe dos nossos filhos, Gabriela Rocha, por me permitir experienciar o céu sem nunca ter saído da terra, todo segundo com você é o mesmo que viver eternas vidas, e em todas elas, quero estar ao seu lado. Essa conquista é nossa, agradeço imensamente pela tua presença iluminadora e reconfortante, nosso voo apenas começou!

À minha incrível orientadora e amiga, Profa. Dra Elaine Luciana Sobral Dantas. Não somente admiro tudo que a compõe, como agradeço por cada ensinamento, incentivo e puxão de orelha, minha vida acadêmica iniciou graças a ti, e não pretendo parar tão cedo, espero um dia ser 1% do que a senhora és. Agradeço por tudo. Nada desta pesquisa, bem como minha vida acadêmica, seria possível sem suas orientações e olhares cuidadosos.

À banca examinadora que aceitou o convite para avaliar e contribuir com este trabalho, composta pelas professoras Milena Paula e Ana Aires - duas pessoas de

presença singular, que trazem consigo alegria, conhecimentos e amorosidade, meu muito obrigado.

Gratidão a todos que fizeram meus dias especiais, dentre professores e amigos, em especial Aisla, Emanuely, Jefferson, Paulo, Juliane, Edilson, Gustavo, Clara e Jessica, vocês contribuíram tanto para minha formação acadêmica, quanto para a formação da pessoa que sou, não existem palavras de gratidão suficientes no dicionário. Não importa a distância, estarão sempre em meu coração.

A todos os meus amigos da primeira turma de pedagogia, ser um “experimento” de introdução de um curso em uma universidade com vocês certamente foi a experiência mais maluca e incrível que já tive, jamais os esquecerei.

À tudo e a todos que me incentivaram e acreditaram que um dia eu chegaria até aqui.

Os agradeço, de corpo, alma e coração.

RESUMO

Este trabalho tematiza questões importantes com relação ao desenho na Educação Infantil. Partimos, portanto, das seguintes premissas: o desenho é compreendido como uma linguagem fundamental no/para o desenvolvimento das crianças; em seu aprendizado, se faz necessário situações que possibilitem interações com diferentes parceiros (incluindo, mas não somente, a si próprio), materiais e espaços, propiciados por uma mediação intencional, mas que não foque somente nos resultados, e sim no processo de aprendizado e desenvolvimento dessa linguagem. Diante desses pressupostos, buscamos responder a seguinte questão, em quais situações as crianças desenhavam? E definimos como objetivo investigar os modos como o desenho se presentifica nas experiências oportunizadas às crianças em uma instituição pública de Educação Infantil. O estudo assumiu princípios da abordagem histórico-cultural de L.S Vigotski, pois compreendemos que nas relações sociais aos quais os sujeitos se envolvem, constituem seus modos de agir e significar o mundo, dessa forma, não há dados concretos e/ou imutáveis, esses que são construídos na medida em que nos inserimos e vivenciamos as práticas diretamente e indiretamente. A pesquisa foi realizada em uma instituição de Educação Infantil da rede pública de Fernando Pedroza/RN, em uma turma de Creche II com crianças de 4 e 5 anos. A análise dos dados possibilitou perceber que as crianças desenhavam em momentos que eram propiciados situações, tempos e espaços, diretamente e indiretamente. Todavia, não houve tantas situações de desenho. Qualitativamente, foi possível constatar que as crianças desenhavam nas seguintes situações: A) Quando orientadas pela professora; B) Quando estavam “livres” e C) Quando desenhavam por meio do faz de conta, presentificando, então, naquela determinada situação, a presença de mais de uma linguagem. Tais situações apontam a necessidade de um direcionamento nas situações às quais as crianças desenhavam, bem como uma maior quantidade de situações, tendo em vista a necessidade de desenvolvimento de múltiplas linguagens e habilidades, o desenho como uma delas. Dessa forma, necessitando de mediações intencionais e sistemáticas de forma que ressignifique seus próprios desenhos.

Palavras-chave: Desenho. Linguagens. Educação Infantil.

ABSTRACT

This work thematizes important issues related to drawing in Early Childhood Education. We start, therefore, from the following premises: drawing is understood as a fundamental language in/for the development of children; in their learning, it is necessary situations that allow interactions with different partners (including, but not only, themselves), materials and spaces, provided by an intentional mediation, but that does not focus only on the results, but on the learning process and language development. Given these assumptions, we seek to answer the following question, in which situations do children draw? We defined the objective of this work in investigating the ways in which drawing is present in the experiences offered to children in a public institution of Early Childhood Education. The study assumed principles of the historical-cultural approach of L.S Vigotski, because we understand that in the social relations in which the subjects are involved, they constitute their ways of acting and understanding the world, in this way, there are no concrete and/or immutable data, in the sense that they are built as we insert and experience the practices directly and indirectly. The research was carried out in a public Early Childhood Education institution in Fernando Pedroza/RN, in a kindergarden II class with children aged 4 and 5 years. Data analysis made it possible to perceive that the children drew at times when situations, times and spaces were provided, directly and indirectly. However, there were not so many drawing situations. Qualitatively, it was possible to verify that the children drew in the following situations: A) When guided by the teacher; B) When they were “free” and C) When they drew through make-believe, thus making present, in that particular situation, the presence of more than one language. Such situations point to the need for guidance in the situations in which children draw, as well as a greater number of situations, for the purpose of developing multiple languages and skills, drawing as one of them. Thus, requiring intentional and systematic mediations in order to reframe their own drawings.

Keywords: Drawing. Languages. Child Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eu gosto de cavalo, e você?	45
Figura 2 – A gatinha que come	46
Figura 3 – O periquito não gosta de laranja	46
Figura 4 – Longe-Perto:	47
Figura 5 – O que tem na casinha?	48
Figura 6 – O berço do bebê tem uma gaveta	49
Figura 7 – O que você vai desenhar?	49
Figura 8 – O caminho das abelhas	50
Figura 9 – O sol de cada dia	52
Figura 10 – Há um sol para todos nós	53
Figura 11 – Meu sol, nosso sol	53
Figura 12 – Quem se lembra do monstro?	54
Figura 13 – A pessoa na parede é você	55
Figura 14 – A nossa escuridão	57
Figura 15 – Salão de tatuagens: Experiência com as unhas	58
Figura 16 – Onde posso desenhar?	59
Figura 17 – Meu dragão de água	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EDUCLIN	Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem
RN	Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Motivações e justificativas para o estudo	13
1.2 Questionamentos e Objeto do estudo	17
1.3 Dialogo com outros estudos: O desenho nas produções bibliográficas	18
1.4 Estrutura do texto	19
2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	20
2.1 <i>Lócus</i> e sujeitos da pesquisa	21
3 INFÂNCIAS, CRIANÇAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGENS	24
3.1 Infâncias e Crianças: Múltiplas facetas	24
3.2 O direito da criança à Educação Infantil	26
3.3 Processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: O lugar/papel das Linguagens	28
4 O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO: RABISCANDO SOB A HISTÓRIA.....	32
5 DESENHANDO O MUNDO SOB SUA IMAGEM: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS	44
5.1 Desenho como atividade dirigida/orientada.....	44
5.2 Desenho como atividade livre	51
5.3 Desenho como faz de conta.....	57
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFÊRENCIAS.....	63

1 INTRODUÇÃO

O que eu sou aos olhos da maioria das pessoas - uma não entidade, um excêntrico ou uma pessoa desagradável - alguém que não tem posição na sociedade e nunca terá; em suma, o mais baixo dos mais baixos. Tudo bem, então - mesmo que isso fosse absolutamente verdade, eu gostaria um dia de mostrar com o meu trabalho o que um tal excêntrico, tal ninguém, tem em seu coração. Essa é a minha ambição, baseada menos no ressentimento do que no amor apesar de tudo, baseada mais no sentimento de serenidade do que na paixão. Embora muitas vezes esteja nas profundezas da miséria, ainda há calma, harmonia pura e música dentro de mim. Vejo pinturas ou desenhos nas cabanas mais pobres, nos cantos mais sujos. E minha mente é dirigida para essas coisas com um ímpeto irresistível. (Vincent Van Gogh – 1882)

A arte, mais especificamente, os desenhos, são utilizados como forma de expressão e comunicação desde os primeiros registros históricos da humanidade, utilizadas antes mesmo de existirem palavras associadas a elas para demonstrar aquilo que não podia (ou não conseguia) ser dito diretamente.

Ao desenhar, as crianças contam e recontam suas histórias, seus pensamentos, seus medos e alegrias, assim como dão forma a sua imaginação. Ao desenhar, as crianças se envolvem de corpo inteiro na ação, interagindo com o meio e visitando mundos mágicos que aguardam serem explorados e, nessa constante (re)interação, modificam sua percepção do mundo, assim como a percepção de si mesmas. Dessa forma, faz-se necessário garantir experiências que propiciem às crianças momentos onde os desenhos devem ser trabalhados, tanto de forma intencional e objetiva, quanto de forma livre.

Compreendemos que os desenhos precisam ocupar um espaço presente nas mediações das instituições de Educação Infantil, todavia, refletimos sobre quais e como essas experiências estão sendo desenvolvidas nestas instituições. Portanto, o presente trabalho constitui-se como um estudo acerca das experiências com o desenho que vêm sendo oportunizadas às crianças.

1.1 Motivações e justificativas para o estudo

Não poderia falar sobre a importância dos desenhos na Educação Infantil, sem falar como os mesmos fizeram parte da minha história.

Sempre fui uma criança introvertida, poucas palavras e poucos amigos, ocasionado pela constante mudança de cidade devido ao trabalho dos meus pais que, com certa frequência, nos faziam mudar de cidade e, em algumas ocasiões, até de estado.

Me lembro até hoje do dia em que, quando criança, meu pai trouxe para casa vários DVDs do anime conhecido como Cavaleiros do Zodíaco, desenho esse que abriu várias portas para mim.

Desde o início fiquei encantado, pelas cores, pelos traços, pela conexão estabelecida entre mim e personagens que sequer existem na vida real e, por consequência, parti para criar o meu próprio. De início não fui aberto a criatividade, me contentava somente em expressar através da famigerada "cópia" daquilo que eu via enquanto pausava os DVDs aleatoriamente, me auto desafiando a criar algo semelhante, ou tão parecido quanto conseguisse. Com o tempo, o garoto que era introvertido começou a se abrir mais, seja por querer compartilhar seus desenhos com seu pai ou mãe ao chegar do trabalho, ou com seu irmão, que também assistia os DVDs com ele.

Com o tempo, comecei a partir para minhas próprias criações originais, e embora entenda que desenhar ou trabalhar o desenho na escola não é o mesmo que querer criar “artistas mirins”, na época vi a possibilidade de trabalhar com isso, infelizmente acabei desistindo anos depois, porém, desenhar me abriu portas que jamais imaginei que estavam fechadas, construí amizades, criei mundos, vivenciei várias vidas em uma só, e me levou a paixão que tenho hoje, escrever histórias.

Ao chegar na universidade, indo de encontro à literatura acadêmica, vi que, mesmo após “abandonar” os desenhos, os mesmos nunca saíram da minha vida de fato, tendo em vista que ao encontrar respaldo nas práticas, me identifiquei novamente e comecei a pensar em estratégias que possibilitam reviver esses momentos com os alunos.

Como discente do curso de Licenciatura em Pedagogia, foram diversas as situações que me aproximaram do tema estudado, na medida em que adentramos nas instituições educacionais possibilitadas pelas atividades de campo, mais especificamente nos componentes curriculares de Educação Infantil, Linguagem, Alfabetização e Letramento. Essas experiências também aconteceram enquanto

vivenciava os Estágios supervisionados e pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e do Programa de Residência Pedagógica - PRP.

As situações vivenciadas nos programas com o desenho foram indiretas, pois nunca desenvolvi algo diretamente relacionado aos desenhos, entretanto, era uma situação recorrente que os alunos desenhavam nas salas de aula, assim como viessem demonstrar toda sua criatividade a nós professores.

Ao me inserir no Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens - EDUCLIN, participei de diversas atividades e estudos que fomentaram minha compreensão acerca do tema discutido, seja por temas "indiretamente" relacionados ao estudo em si, como a educação infantil, ou a temas direcionado relacionados, como as crianças e suas múltiplas linguagens.

Neste sentido, destacamos que as interações e participações em atividades de pesquisa, ensino e extensão, envolvendo instituições públicas de Educação Infantil com interações diretas e indiretas com crianças e professores(as), fomentou nossa formação e possibilitou mesclar o campo da teoria com as práticas, dessa forma, servindo de base para aprender, estudar e sistematizar sobre o referido tema.

No que tange o campo educacional no Brasil, após abrangentes discussões (aos quais ainda acontecem), a Educação Infantil foi definida como a primeira etapa da Educação Básica pela Constituição Federal de 1988, aprovado em contexto de movimentos e lutas sociais, atendendo crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, promovendo um ambiente de socialização, experimentação, cuidados e ensinamentos. De maneira a garantir e efetivar os direitos das crianças, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990). Quando se pensa nessa criança viabilizada pela ECA, criança com direitos, especificidades e singularidades, produtora de cultura lúdica que (re)aprende e (re)faz mediante as múltiplas linguagens, compreendemos que as experiências com o desenho ampliam suas possibilidades de criação e imaginação, bem como seus saberes e conhecimentos sobre si e o mundo, bem como suas práticas culturais.

Na Educação Infantil, crianças pequenas que ainda não se expressam por meio da linguagem verbal, utilizam-se de desenhos para demonstrar seus pensamentos e ideais. Me atentei ao tema quando li uma notícia sobre como os desenhos das crianças por vezes denunciam crimes e ajudam a polícia em suas investigações. Na matéria foi citado um caso de uma criança que desenhava sua família, porém, existia

uma pessoa “a mais” no desenho, se comparado com a quantidade de membros em sua família. Quando questionada sobre a criança disse que tinha um “fantasma” que entrava no quarto dela, e que devido a isso, ela ia dormir com o irmão mais novo. Baseando-se nisso, a mãe descobriu que o pai da criança entrava no quarto dela de madrugada para abusar dela, e devido ao horário e a escuridão, a garota não conseguia identificar quem era aquele vulto, interpretando-o então, como um fantasma.

Dessa forma, questionamentos e pensamentos vieram à minha cabeça: Por quê há pouca discussão sobre a importância dos desenhos na formação das crianças? Notamos que a visão majoritária sobre o tema, não academicamente, é de que os desenhos são somente uma forma de recreação ou de passar o tempo, parte devido a rotina definida pela própria instituição de Educação.

Acreditamos que há grande valor de se pesquisar esse tema para trazer novos pensamentos e atenção para a área, tendo em vista que isso acarreta diversas contribuições, tanto para os educadores, quanto para as crianças. Tendo em vista a resistência dos professores de adaptar suas concepções e pensamentos com o passar dos anos. Sendo assim, a discussão sobre o tema acarreta em contribuições acadêmicas para novos pesquisadores, assim como reflexões para os professores em formação, ou graduados.

Apresentamos então, discussões sobre o direito a práticas com desenho na Educação Infantil, pois, as práticas com o desenho não só permitem que o professor conheça os desejos, anseios e vontades das crianças, antes que as mesmas possam expressá-los verbalmente, como também contribui no desenvolvimento emocional, cognitivo, psicomotor e social. Dessa forma, se faz necessário garantir práticas com desenho com os mais diversos materiais, parceiros e ambientes.

Entretanto, práticas com desenho não ocorrem de forma satisfatória, pois ainda é vista por muitos educadores como “tapa-buraco” entre os momentos da rotina da turma. Dessa forma, se faz necessário que os próprios educadores entrem em contato com suas “crianças” interiores, e permitam-se vivenciar tais momentos de criação e imaginação, junto com as crianças.

1.2 Questionamentos e Objetivo do Estudo

Garantir o direito das crianças de se expressarem por múltiplas linguagens é fundamental, pois, é através do contato com as mais diversas formas de expressão que se desenvolve a imaginação e a fantasia, assim como o gosto pelas mais diversas formas de cultura, pois as linguagens são necessidades universais em todas as sociedades. Dessa forma, entendemos que é essencial garantir o direito das crianças de experimentar as mais diversas formas de fazer artístico, entre elas, o desenho.

No contexto apresentado, situamos que as experiências artísticas das crianças são ofertadas por políticas educacionais, como colocado nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo. (BRASIL, 2001, p.21)

Sendo assim, nos questionamos sobre como estão sendo realizadas as experiências com os desenhos na Educação Infantil. Partindo das afirmações acima percorridas, surgem indagações: Em quais situações as crianças podem desenhar? O que elas desenharam nas Instituições de Educação Infantil? Como são orientadas suas produções gráficas?

O presente trabalho tem como principal objetivo investigar os modos como o desenho se apresenta nas experiências oportunizadas às crianças em uma instituição pública de Educação Infantil.

Assumimos, portanto, a fim de compreender o objetivo da pesquisa, as proposições de Vigotski (2007), pois compreendemos que, nas pesquisas onde o foco é centrado nos processos humanos, o pesquisador e os sujeitos da pesquisa estão em uma constante relação de interação, onde não há dados “fechados”, mas sim uma constante reavaliação mediante a coprodução de sentidos. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa foram afetados, gradativamente, pela nossa presença e, por

consequência, se reconfiguraram, bem como aconteceu conosco. Dessa forma, desenvolvemos sessões de observação participante, conforme detalhado no próximo capítulo.

Ao desenhar, a criança externaliza no mundo o seu eu interno, e, por isso, constantemente interage e atribui sentidos às suas vivências e experiências. É nesse processo de desenhar que ela internaliza. Portanto, o desenho é compreendido como modo de internalização de suas significações, ao qual envolve suas interações e experiências com o mundo e com os outros.

1.3 Diálogo com outros Estudos: o Desenho nas Produções Bibliográficas

Para adentrar no percurso dos estudos sobre o referido tema, se fez necessário realizar uma breve pesquisa e análise de trabalhos que debatem sobre a questão deste estudo, a fim de conhecermos as pesquisas e discussões que estão sendo realizadas. Sobre esta busca, nós atentamos as publicações entre 2009 a 2023. Desta forma, utilizamos de um leve levantamento bibliográfico utilizando da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizando do descritor “Educação Infantil-Desenho”, obtivemos 432 resultados. Destes, selecionamos ao todo 5 trabalhos que se aproximavam com o nosso objeto de estudo, sendo 4 dissertações e 1 tese.

Baseado nisso, explicitamos que os estudos que envolvem o desenho na educação infantil e suas práticas ainda são pouco explorados, tendo em vista a resistência propiciada pela emergência súbita do tema. Dentre eles, destacamos os trabalhos de Santos (2019), Souza (2018), Boriollo (2022), Leite (2016) e Silva (2019)

Santos (2019) debate sobre como as crianças desenhavam muito antes de sua inserção na Educação Infantil, e sobre como, por meio dos desenhos, vão deixando suas marcas no mundo, marcas essas que falam sobre suas culturas, infâncias e práticas.

Souza (2018) investiga os significados e práticas de professores sobre o desenho infantil, bem como as condições e os modos com os quais os trabalhos com os desenhos e as artes são desenvolvidas no cotidiano da educação infantil e a relação entre o desenho, criatividade e imaginação.

Boriollo (2022) analisa quais as contribuições da teoria Histórico-cultural para compreender a relação entre os processos do desenvolvimento do desenho e da

consciência da criança na Educação Infantil, bem como discutir a necessidade dos docentes potencializarem, intencionalmente, o desenvolvimento do desenho da criança, visando o desenvolvimento pessoal e das demais funções psíquicas superiores.

Leite (2016) analisa as práticas e concepções das professoras de Educação Infantil sobre a utilização do desenho como ferramenta de ensino e como forma de inserção da criança no letramento, bem como as contribuições da teoria histórico-cultural em relação ao desenho e ao letramento.

Por fim, Silva (2019) discorre sobre os espaços e tempos promovidos pelos professores de Educação Infantil para favorecer as experiências estéticas no cotidiano das crianças.

1.4 Estrutura do Texto

Após esta seção introdutória, apresentamos nossa abordagem teórico-metodológica e suas orientações fundamentadas, bem como os procedimentos utilizados e uma caracterização do lócus de pesquisa e seus sujeitos.

Na seção seguinte, abordamos as discussões sobre infância(s), crianças, educação infantil e suas linguagens, trazendo uma breve contextualização histórica sobre a construção da Educação Infantil, bem como seus marcos legais que sustentam e contribuem para a formação desta etapa educativa.

Na quarta seção, apresentamos o desenvolvimento do desenho e sua presentificação na história da humanidade, bem como a formação e os marcos legais que possibilitaram o estudo acerca do desenho e sua relação como linguagem. Também apresentamos alguns estudos e teorias acerca do aprendizado do desenho como linguagem e sua utilização na Educação infantil.

Na quinta seção destacamos as análises das situações em que as crianças desenhavam, apresentando registros de observações da prática e dialogando com os autores.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, objetivando retomar os pontos que fomentaram nossa pesquisa, dialogando com os resultados obtidos nas investigações.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O percurso caminhado nesta pesquisa, desde seus primeiros passos, foi orientado fundamentalmente por princípios da abordagem histórico cultural de Lev S Vigotski (1991; 2005), utilizando-se de uma abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, buscamos compreender “os modos nos quais o desenho se presentifica nas experiências oportunizadas às crianças”, implica, também, em considerar que as relações sociais aos quais os sujeitos estão envolvidos constituem não somente seu modo de ser, mas também de agir e significar o mundo, por intermédio das relações aos quais vivenciam com os objetos da cultura e de sua forma única de apropriação dos mesmos. Dessa forma, o método abordado para construção de dados caracterizou-se como dialético.

Utilizamos como procedimento para construção dos dados a observação participante. Consideramos registros das observações realizadas, assim como gravações e fotografias dos momentos observados, e as teorizações que nos servem de aporte. As sessões de observação foram realizadas em uma turma com crianças entre 04 e 05 anos.

Apesar do objetivo ser de observar as situações, sem diretamente participar delas, admitimos que, mesmo sem intencionalidade, a nossa presença já acarretava mudanças que afetavam as dinâmicas propostas pela professora e auxiliar da turma, assim como nos afetou em nossos olhares e posturas.

Desde o primeiro dia de presença na turma, ficou explícito a dificuldade que seria de “manter distância”, pois, poucos minutos após adentrar a sala de referência, as crianças começaram a interagir e me incluir em suas atividades, assim como na situação descrita abaixo:

Poucos minutos após entrar na sala de aula, duas das crianças, aos quais estavam com um livro entre as suas mesas, ambas coladas uma na outra, me apresentaram o livro ao qual estavam interagindo e, durante a apresentação, fui “intimado” a ler para elas. (Notas de Campo. 13 set. 2022)

Com a intencionalidade e curiosidade apresentada por essa interação, as crianças nos deram indícios de interesse em nossa presença, assim como questionavam o motivo da mesma. Apesar de não ser graduado ainda, já fui aceito e

intitulado como “professor”, dividindo, em certas instâncias, a responsabilidade de acompanhar as atividades realizadas.

Portanto, a observação realizada caracteriza-se como participante, que, de acordo com Becker e Geer (1969, p. 322), é:

[...] um método no qual o observador participa do dia a dia das pessoas que estão sendo estudadas, seja abertamente no papel de pesquisador ou secretamente em algum papel disfarçado, observando como as coisas acontecem, ouvindo o que é dito e questionado pelas pessoas durante um período de tempo. (BECKER; GEER, p. 322)

A observação participante, portanto, refere-se a uma forma de pesquisa na qual o observador e os observados se entrelaçam em uma relação de interação que rompe as barreiras entre sujeito e tema. Estes que agora não são só dados, mas sim individualidades que contribuem para o estudo por meio de técnicas de coletas de dados como entrevistas, gravações de vídeos e fotos e registros de diário de campo (SERVA e JAIME JÚNIOR, 1995). Sobre isso, Angrosino (2009) acrescenta ainda que a observação participante não deve ser vista somente como um método de pesquisa, e sim como um processo de aprendizagem pelo envolvimento nas práticas cotidianas, pois ela é, antes de tudo, uma estratégia que facilita a construção de dados por meio do pesquisador (que participa) com suas técnicas de pesquisa.

2.1 *Lócus* e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, localizado no município de Fernando Pedroza - RN. A escolha por essa instituição se justifica, inicialmente, por sua pertença à rede pública de ensino, visto que é nesse espaço onde se insere, notadamente, a todas as crianças da cidade, o que consequentemente, reitera nosso compromisso ético e político com a Educação Pública do nosso país. Por fim, a definição do *lócus* também se deu mediante concordância da instituição e de seus sujeitos em participarem da pesquisa.

O Centro Municipal de Educação Infantil Professora Marlene Cavalcante Pereira (CMEI), está localizado na cidade de Fernando Pedroza, interior do Rio Grande do Norte, na Rua Calmon Costa, nº 19, no bairro Centro. A referida instituição possui suas origens em duas instituições diferentes, a creche denominada de Chapeuzinho Vermelho, que atendia crianças de 03 anos de idade e a Escola

Municipal Fabrício Pedroza – Ensino Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos (EJA), que atendia crianças de 4 a 5 anos e 11 meses na pré-escola.

Por intermédio do PROINFÂNCIA/MEC, o município recebeu uma Unidade de Educação Infantil para atender a creche e pré-escola, ofertando uma estrutura física que atendesse a acessibilidade com instalações adequadas para o ensino-aprendizagem de todas as crianças.

A referida instituição possui dez (10) salas de aula, sendo três (3) delas temáticas, uma (1) brinquedoteca, uma (1) sala de vídeo, uma (1) sala de leitura, uma (1) sala de professores, uma (1) secretária, uma (1) sala de direção, um (1) almoxarifado, dois (2) banheiros para uso de funcionários, pais e visitantes, uma (1) cozinha com banheiros, um (1) pátio coberto, dois (2) banheiros para meninos e meninas, dois (2) banheiros adaptados, a escola atende a oito (8) turmas em dois turnos, matutino e vespertino.

De forma a realizar a pesquisa, acompanhamos uma turma de Creche II com 22 crianças matriculadas, cuja idade variava entre 4 e 5 anos. Dentre elas, 17 com 4 anos de idade, e 5 com 5 anos. Sendo 13 meninos e 9 meninas.

Distribuídas no quadro a seguir entre as letras A a V, de forma a manter o anonimato:

Quadro 1: Caracterização das Crianças - Sujeitos da Pesquisa

Criança A	4 anos
Criança B	4 anos
Criança C	4 anos
Criança D	4 anos
Criança E	4 anos
Criança F	5 anos
Criança G	5 anos
Criança H	4 anos
Criança I	4 anos
Criança J	4 anos
Criança K	5 anos
Criança L	4 anos
Criança M	4 anos
Criança N	5 anos
Criança O	4 anos
Criança P	4 anos
Criança Q	4 anos
Criança R	4 anos
Criança S	5 anos
Criança T	4 anos
Criança U	4 anos

Criança A	4 anos
Criança B	4 anos
Criança V	4 anos

Fonte: Acervo do pesquisador

A professora da turma é Graduanda em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia, atua a 22 anos como professora de Educação Infantil.

3 INFÂNCIAS, CRIANÇAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGENS

De forma a se discutir sobre o trabalho com os desenhos das crianças, se faz necessário que, antes, se discuta sobre as crianças, assim como suas formas de aprendizagem e desenvolvimento.

Historicamente, a Educação Infantil e suas concepções passaram por muitas mudanças até se firmar com a ideia que hoje perdura, sendo vista, inicialmente, a partir do ponto de vista dos adultos que definiam aquilo que o “adulto em miniatura” deveria aprender, dessa forma, não havia um olhar cuidadoso para as especificidades das crianças, assim como um currículo direcionado a essas especificidades, desconsiderando os modos de ser e estar da criança no mundo como cidadãos de direitos.

Neste capítulo, discutiremos as concepções de infância(s) e crianças, assim como seu direito à educação.

3.1 Infâncias e Crianças: múltiplas facetas

Ao se falar sobre as infâncias nos dias de hoje, nota-se um “ar” natural ao abordar memórias sobre os momentos marcantes de aventuras, aprendizados, experiências e construção de conhecimentos, entretanto, nem sempre foi dessa forma, a própria concepção do que se entende por infância nasceu no berço da sociedade capitalista ao enfrentar a revolução urbana-industrial, com a necessidade de “ocupar” os filhos e filhas dos trabalhadores que, outrora, viviam constantemente na presença dos seus pais.

As especificidades da criança, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), devem refletir nas práticas pedagógicas das instituições, tendo em vista que se faz essencial colocar a criança no papel de centralidade.

A expressão “centrada na criança” incorpora uma compreensão modernista particular da criança como sendo um sujeito unificado, reificado e essencializado - no centro do mundo - que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto. A perspectiva pós-moderna, ao contrário disso, descentralizaria a criança, considerando que ela existe através das suas relações com os outros, sempre em um contexto particular. (P. 63)

A “expressão” explicitada pelos autores não significa uma compreensão unificada sobre o que é, e como se dá o aprendizado das crianças, pois “há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos das infâncias e do que as crianças são e devem ser”. (P. 63), isso significa que existem fatores que antecedem o processo pedagógico construído junto às crianças, tais como: A história de vida do professor, sua formação, suas experiências, dentre outros.

Compreende-se, então, as crianças como seres concretos, reais e singulares, embora multifacetados em seus desenvolvimentos e vulneráveis e dependentes dos seus meios sociais para aprender e se desenvolver, tem a capacidade, mesmo com a pouca idade, de participar, criar e ser (re)criado pelas práticas culturais partindo de suas vivências e experiências aos quais são propiciadas, atribuindo sentidos e, por elas, sendo atribuído, criando e ressignificando significados pelos quais interagem com o mundo.

Tais concepções encontram respaldo com Kramer (2007, p. 15) ao afirmar que:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). [...] Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.

Entretanto, apesar de únicas, existem especificidades infantis que percorrem todas as culturas, necessitando de ser conhecida e respeitada, sendo elas: a vulnerabilidade e a dependência direta ao adulto mais experiente; a capacidade de aprender, desenvolver e participar diretamente e indiretamente dos contextos em que se vive, quando propiciados com condições para tal é, a capacidade de produzir cultura utilizando de uma racionalidade própria, cuja marca é a imaginação e fantasia.

Dessa forma, compreender as crianças como indivíduos singulares com base em suas vidas nas diferentes sociedades e culturas, também implica em reconhecer que há elementos compartilhados por todas as culturas, dessa forma, semelhanças entre todas as crianças. Portanto, não se pode conceber a infância como igual para todas as crianças, mesmo aquelas pertencentes a determinado grupo, sociedade e cultura, pois, há tantas infâncias quanto a crianças, cada qual única no seu modo de ser e dispor do mundo.

3.2 O direito da criança à Educação Infantil

No Brasil, partindo das pressões ocasionadas pelos movimentos feministas e de lutas sociais por creches e pré-escolas, às crianças recebem visibilidade e reconhecimento com as discussões e a promulgação da Constituição Federal de 1988, ao qual firma o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças, que deve ser garantido pela família, sociedade e Estado, proposto em seu Art.227. Ao explicitar o direito à educação e o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade como dever obrigatório por parte do Estado. Como dito anteriormente, a criança foi compreendida somente como um adulto em miniatura, alguém que não era, mas que viria a ser “alguém”, dessa forma, a educação para as crianças acontecia somente de forma assistencialista e preparatória para a vida adulta:

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. (BRASIL, 2017, p. 33)

Ao sujeitar a criança a interpretação de “sujeito que viria a ser”, nega-se todas as possibilidades de construção de conhecimento resultadas da criatividade do ser conforme suas experiências, o que, por si só, limita a criança a um “papel” que foi imposto sobre ela, não construído com a mesma. Sendo assim, a reformulação do papel da Educação Infantil veio para a definir como uma etapa com fim em si mesma, não como um auxiliar ou preparatória para a alfabetização.

Em consonância com as ideias propostas pela Constituição Federal, em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil (LDB) que, em seu Art.29, define que “A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis¹ anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Dessa forma, marcando o início definitivo para a educação infantil com a finalidade de desenvolvimento da criança.

¹ Alterado pela emenda de 2005 para cinco anos.

Agora, com a inclusão da Educação Infantil como etapa de desenvolvimento e aprendizagem das crianças no âmbito de instituições educativas, surge a necessidade sobre o que se precisa constituir em seus currículos. Oficialmente, o discurso acerca do currículo no Brasil vem sendo construído a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, do ano de 2009, documento que orienta as práticas pedagógicas ao estabelecer as interações e a brincadeira como eixos, objetivando garantir experiências educativas que promovam desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, como estabelecido pelos documentos normativos, se faz necessário ao trabalhar na educação infantil considerar princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2009), possibilitando e respeitando a capacidade das crianças de construir suas autonomias, identidades, sensibilidades e criatividade.

Sendo assim, a Educação Infantil está diretamente ligada com a visão da criança como sujeito histórico e cultural (VIGOTSKI, 2007) que se constitui nas interações sociais. Portanto, a organização dos currículos da educação infantil deve partir do ponto de vista de assumir a centralidade da criança e suas especificidades como um sujeito em constante desenvolvimento e produtor de cultura. Em outras palavras, as propostas pedagógicas devem ser pensadas considerando que:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é 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, 2009, p. 01).

Corroborando com as ideias propostas, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) estabelece seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem ser garantidos nas práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil, sendo eles: O direito de conviver, participar, brincar, expressar, explorar e conhecer-se, direitos esses que são alinhados com os princípios já citados definidos pelas DCNEI.

Portanto, Educação Infantil é definida como direito e finalidade em si mesma, pois a construção de conhecimento surge nas linhas desenhadas nascidas das múltiplas interações e vivências que ocorrem durante toda a vida de um sujeito. Nesse sentido,

Compreendemos a educação infantil como o conjunto de processos/práticas históricas e socioculturais destinados às crianças e que circunscrevem, em cada espaço e tempo, as condições objetivas mediante as quais as crianças têm oportunidades de aprenderem e se desenvolverem enquanto pessoas/sujeitos sociais. (DANTAS, 2016, p. 121).

3.3 Processos de Aprendizagem e desenvolvimento das Crianças: o lugar/papel das Linguagens

Quando se trata sobre aprendizagem e desenvolvimento das crianças, se faz necessário esclarecer que suas concepções passaram, e ainda passam, por inúmeras transformações, tendo em vista o avanço em determinadas áreas do conhecimento, como a biologia, psicologia e medicina, assim como pela constante e vasta produção das ciências sociais (pedagogia, antropologia, etc.).

Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), estudioso russo nas áreas de história, literatura, filosofia e psicologia explicitou que o funcionamento psicológico estrutura-se partindo das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos e o mundo exterior. Dessa forma, essas relações acontecem dentro de um contexto histórico e social, ao qual a cultura tem um papel fundamental, fornecendo aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação da realidade. Sob essa ótica, o desenvolvimento psicológico não pode ser resumido a algo abstrato, descontextualizado da vida das crianças, ou universal, pois, por meio das interações que se constrói uma certa ordem e uma interpretação do mundo real.

Vigotski ainda afirma que os indivíduos não se relacionam diretamente com o mundo, mas sim por interações mediadas por sistemas simbólicos, aos quais tem como papel central a linguagem, pois a mesma além de possibilitar a troca de informações entre os indivíduos, ainda possibilita que os sujeitos abstraíam e generalizem seus pensamentos. Sobre isso, Oliveira (2019, p. 29) diz que, para Vigotski, "A linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem". Dessa forma, a internalização da linguagem ocorre de forma gradual, culminando no uso da mesma como um instrumento de pensamento.

Sendo assim, compreende-se a linguagem como algo além de um meio de comunicação ou expressão do pensamento, e sim como uma interação, uma ação que percorre os sujeitos, uma atividade social, histórica. Geraldi (2003) explicita a ideia de que a linguagem é um espaço de interação humana, ao qual, por meio dela, os sujeitos falantes praticam ações que não conseguiriam ser realizadas, a não ser falando, dessa forma, o ser falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

Compreendendo a linguagem por essa perspectiva, entende-se que a mesma tem funções simbólicas e comunicativas; de interação e internalização, resultando na apropriação das significações do mundo, e de si mesmo.

Destaca-se, então, que a linguagem como trabalho humano se faz na produção de sentidos, aos quais não estão prontos no pensamento, mas que se produzem nas interações, dessa forma, a linguagem não se encontra nas palavras ou em sons isolados, e sim em dizeres que se presentificam como textos, sejam orais ou escritos. Assim sendo, um texto tem como marca central os elementos que configuram uma interação: um autor (quem diz/faz), um destinatário (a quem se diz), um motivo, um conteúdo e, por consequência dos elementos, um modo de dizer. Sobre isso, Lopes e Vieira dizem que:

Esse jeito de compreender a linguagem – como inter-atividade – trouxe mudanças no modo de compreender sua aprendizagem. Nessa perspectiva, aprende-se a linguagem vivenciando, praticando, falando e ouvindo, produzindo textos orais e escritos; buscando dizer algo e buscando compreender o que é dito em diversas situações, com diversos motivos e estratégias. Isso vale, tanto para a língua oral como para a escrita. Aprender a falar e aprender a escrever significam aprender a produzir e compreender textos, desde o início, mesmo quando ainda nem se sabe falar, nem se sabe escrever; aprende-se experimentando – mediado por outros mais experientes – a falar, a ouvir, a escrever, a ler. (LOPES; VIEIRA, Pg. 3. 2012)

Vigotski aponta ainda que o processo de desenvolvimento das crianças é compreendido de duas formas às quais ele denominou de real e potencial. *O nível de desenvolvimento real* se refere às ações que a criança já consegue realizar sozinha, ou seja, sem a ajuda de outros indivíduos. Em contrapartida, o *Nível de Desenvolvimento Potencial* refere-se à capacidade de realizar tarefas com a ajuda de outros. Pois, há atividades que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas que, com as devidas explicações, intervenções e demonstrações, pode ser capaz de fazer.

Dessa forma, para Vigotski, as interações entre os indivíduos podem acarretar alterações no desempenho dos sujeitos, resultando então *na Zona de Desenvolvimento Proximal*, que em outras palavras é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Sendo assim, é de responsabilidade das escolas oportunizar às crianças situações que as façam avançar em sua compreensão de mundo, partindo do desenvolvimento já consolidado, visando etapas posteriores, ainda não alcançadas. Cabe aos professores, então, agir no desenvolvimento proximal dos alunos de maneira a provocar avanços que não ocorreriam de forma espontânea.

Considerando esses pressupostos, os currículos precisam promover experiências de aprendizagem das crianças com diferentes linguagens. As discussões sobre as experiências educativas na Educação Infantil não são recentes. Pois, a concepção de um currículo que, além de considerar a centralidade da criança, ainda possibilite e amplie suas experiências se presentifica, por exemplo, desde a proposta dos fundamentos pedagógicos da educação progressista de Dewey (2007; 2011), assim como de sua teoria da experiência humana, educativa e reflexiva. Na visão de Dewey, as crianças devem aprender fazendo e, por consequência disso, suas experiências devem ser a base da organização curricular, assim como devem ser ampliadas mediante suas interações com os objetivos educacionais a serem desenvolvidos. Para atingir tais objetivos, foi proposto que, independentemente da matéria a ser estudada, o currículo deve se derivar das experiências da vida cotidiana dos sujeitos. Sendo assim, na educação, essas experiências assumem, ou são definidas por meio de princípios, como a continuidade, liberdade e a formação de atitudes e comportamentos.

Sobre a transformação possibilitada pelo princípio da experiência, Augusto (2013) explicita que:

A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo, como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma experiência fundamental às crianças e compromisso de uma boa instituição educativa (AUGUSTO, 2013, p. 05)

Já sobre o princípio da continuidade da experiência, isso significa que toda experiência retira algo das experiências passadas, na mesma medida em que modifica de algum modo a qualidade das experiências que ainda virão (DEWEY, 2011). Já Fochi (2015, p. 126) explicita que “Na continuidade das experiências é que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo.

4 O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO: RABISCANDO SOB A HISTÓRIA

O desenho, assim como os outros manifestos culturais produzidos pelo homem, tem registros de sua utilização desde o período pré-histórico, entretanto, assim como as concepções de criança, desenvolvimento e aprendizado, seus objetivos e definições variam conforme os objetivos e necessidades da sociedade ao qual se encontra inserida, tendo em vista que, com base em descobertas arqueológicas, o desenho no período pré-histórico possuía um contexto tribal-religioso, ao qual se acreditava que o resultado do desenho possuísse uma “alma” própria, separada do seu criador, resultando então que o desenho era concebido mais com um ritual místico com fins próprios, do que um meio de expressão. Porém, em todas as culturas produzidas pelo homem, encontram-se traços do desenho como forma de expressão / representação das experiências e do mundo que as cercam, portanto, como prática cultural composta por imaginação e figuração. Apesar de representado, jamais é copiado, pois, ao registrar o que se vive, reescreve-se a experiência, agora, com significação própria.

Sendo assim, as crianças, como seres inseridos e (re)produtores de cultura, desenhavam por estarem presentes em culturas que possuem a linguagem gráfica como uma de suas formas de expressão (SILVA, 1993).

Historicamente, apesar dos desenhos estarem presentes desde a concepção do que se entende por “homem”, os estudos no que tange o desenho infantil data somente a partir do final do século XIX, pois, foi a época onde as crianças começaram a ter acesso a papéis e lápis, materiais que outrora eram muito caros e, por consequência, tinham seu uso restrito a posições de poder. Todavia, conforme dito anteriormente, antes mesmo da firmação do campo de estudo, as crianças já desenhavam, seja no chão, nas paredes, muros ou vidraças, utilizando de suas próprias mãos, pedaços de carvão ou outros materiais.

Entendemos que as crianças vêm desenhando, portanto, há séculos, mesmo que poucos dos seus registros tenham sido preservados. Ocasionalmente pela forma de se pensar a infância e as crianças, vistas, por muito tempo, como inferiores aos adultos e, portanto, tudo que era resultado da mesma visto como imperfeito e indigno de ser preservado. Com as mudanças advindas do século XVIII, ao qual o olhar para a infância e a criança passou por avanços significativos possibilitou, por meio da

datação histórica, compreender as concepções que vingavam na época sob o ato de desenhar.

Dessa forma, no que tange o interesse sobre o grafismo infantil, Silva (2002. p. 17) diz que

O interesse pelo grafismo infantil também coincide com estudos voltados para a infância e suas especificidades. Não existe uma abordagem única sobre o desenvolvimento do desenho e diversos autores têm estudado este tema privilegiando um e/ou outro dos seguintes aspectos: cognitivo, afetivo, motor, gráfico e estético. Apesar das diferenças, parece haver um consenso, entre a maioria dos estudiosos, em relação a alguns pontos desse desenvolvimento. (SILVA, 2002. p. 17)

Ao atingir um ano e meio de idade, a criança se envolve em suas primeiras garatujas, formadas por traços aleatórios, com a ausência de algum tipo de controle, e, de início, a criança pode nem perceber que aquela marca foi gerada por si, entretanto, aos poucos começa a dar atenção aos rabiscos produzidos e, com isso, inicia a apresentar uma ação intencional, os olhos guiando suas mãos.

Durante a criação das garatujas, surge, mesmo que imperfeito, o círculo, sendo essa uma das primeiras figuras a se destacar dentro da grande quantidade de rabiscos (im)pensados, pois necessita de uma coordenação de pontos, onde se parte, e onde se chega.

Entre as tentativas de desenhos figurativos, surge a figura humana, comumente formada por um círculo (a cabeça), sustentado por dois traços verticais (as pernas). Pois, as outras formas necessitam de um pouco mais de controle motor, assim como interrupções nos traços e a (re)orientação dos movimentos da mão no sentido de formar os ângulos, como o quadrado e o triângulo.

Ao começar a desenhar, a criança nomeia suas garatujas, tanto anterior ou posterior ao fim da obra, integrando dessa forma as linguagens a arte, e as artes visuais como forma de linguagem, porém, a nomeação costuma ser mutável, uma hora ser uma coisa e, um minuto depois, ser outra. Também pode ocorrer de, passado alguns instantes, ela não reconhecer aquela produção como sua. De pouco a pouco, a nomeação se integra e acompanha o desenho, sendo anunciado antes mesmo de sua realização. (a materialização da obra).

Sobre isso, Cunha (2019) explicita que:

Ao desenhar, a criança age sobre o mundo e sobre si e, por isso, está constantemente interagindo e atribuindo sentidos às suas vivências. É no processo de desenhar que ela internaliza, consolida imagens mentais e passa a prestar mais atenção nos objetos de seus desenhos, de maneira que é na dinâmica dessas interações que o desenho vai sendo constituído. Logo, o desenho passa a ser compreendido como modo de internalização de suas significações, o que envolve suas relações, interações e vivências com os outros. (CUNHA, 2019, p. 16)

Muitas das vezes, o que diferencia a garatuja dos desenhos figurativos se encontra mais na atribuição do sentido (objetivo da obra) do que nas características presentes ou ausentes no grafismo em si.

Entretanto, apesar da rica contribuição que os desenhos podem proporcionar, tanto como forma de interação entre os seres, como uma ponte que permita uma compreensão mais (in)direta entre o professor e os alunos, pouco tem se feito como foco da atenção dos professores(as), sendo majoritariamente trabalhado como passatempo entre as atividades vistas como mais “relevantes” (Escrita e/ou Leitura), além disso, quando são trabalhadas, as práticas se tornam centradas no produto final, e não no processo de produção dos traços e formas produzidos de maneira singular pelas crianças.

Sobre a prática dos desenhos, Gobbi (2012) nos diz que:

(...) seja em casa ou na escola, e nesta última em todos os níveis de ensino, é considerada uma prática social, portanto, suporte de representações sociais que podemos conhecer. Não são consideradas como retratos da realidade e sim como suas representações, individuais ou coletivas. Inicialmente, aqui os desenhos são concebidos como representações do mundo, ao mesmo tempo em que se constituem como objetos do mundo da representação, revelando-se nas relações com o universo adulto e infantil. Como instrumento, isto lhe permite conhecer melhor aquilo que a criança desenhista é, bem como à própria criança saber mais sobre os outros meninos e meninas que com ela se relacionam, de perto e de longe. (GOBBI, 2012. p. 136)

Nas práticas realizadas, faz-se comum que os professores ao analisar o resultado final da criação infantil, se atentem somente a procurem aspectos que sejam fiéis à realidade, entretanto, no resultado da obra se faz presente também a subjetividade do desenhista, a sua intenção (ou ausência da mesma) para que, ao

rabiscar, por vezes não contenha nenhum traço que seja uma representação da realidade imediata. Entretanto, isso não significa uma neutralidade ou ausência de objetividade, mas sim que mesmo sem uma direção clara de intencionalidade, aos olhos sensíveis de um professor e crianças, faz-se possível refletir e aprender sobre as crianças, assim como sob seu processo de criação, considerando o fato de que os desenhos são (re)criações de diferentes realidades. Ao conceber a criança como produtora de cultura(s), seus desenhos podem ser olhados sob a ótica de suportes que revelam diversos aspectos das próprias culturas nas quais as crianças se encontram inseridas.

Vigotski divide a aprendizagem do grafismo em quatro fases, sem abordar as garatujas e rabiscos, inicia sua análise a partir do desenho figurativo, que se desdobra nas etapas de esquema, representação esquemático-formalista, desenho realista (sob o ponto de vista do desenhista) e o estágio final, da imagem plástica, em que o objeto é representado em perspectiva, refletindo seu aspecto real. O mesmo se refere que a quarta etapa, alcançada por volta dos 12 anos de idade, é somente com a ajuda de professores para a maioria das crianças, tendo assim uma correspondência entre fases e a idade cronológica, de acordo com as modificações que a criança vai fazendo em seus desenhos. Concluindo ao enfatizar a importância de se desenvolver a imaginação infantil com o objetivo de preparar a criança para o futuro, sendo que para isso são fundamentais a riqueza e variedade de experiências vividas.

Sendo assim, a criança passa pelas etapas do desenho naturalmente; o outro não é mencionado, exceto para que a criança possa chegar ao último estágio. Como há silêncio quanto às etapas anteriores, infere-se que antes o auxílio pode não ser necessário. Em termos teóricos, apesar de valorizar a “experiência” e não depreciar a participação do adulto, esse trabalho de Vigotski está distante das análises que ele faz em outros domínios.

Uma das ideias-chave de Vigotski é a de que o homem se constitui em sua humanidade na relação com o outro e, ao nascer, herda toda a evolução da espécie e da cultura. Assim, argumenta por um funcionamento psicológico histórico-cultural; as ditas funções psicológicas superiores são construídas no seio das relações entre os homens. Há, então, uma interação contínua entre as condições sociais que estão em constante mudança, e a base biológica do homem. O acesso do sujeito ao mundo

é mediado pelas ferramentas (instrumentos) e pelos sistemas simbólicos que a ele são disponíveis.

A perspectiva histórico-cultural apresentada por Vigotski possibilita criticar e superar as concepções maturacionistas a respeito do grafismo, pois possibilita ver o desenho como um signo

empregado pelo homem e constituído a partir das interações sociais. Pois, será que uma criança que não tivesse qualquer contato com seres humanos chegaria a desenhar, ou desenharia da mesma forma que uma criança “civilizada”? O contato com os pares não é fundamental para a aquisição das formas amadurecidas de atividade, como o desenho? Possuir uma essência biológica não parece ser a única (ou principal) condição para o desenvolvimento da atividade gráfica.

Ao se desenvolver psicologicamente, o ser humano apropria-se de formas culturais de ação. A gênese social do desenvolvimento é marcada principalmente por movimentos, como os de um bebê, que inicialmente são interpretados pelo adulto como ações intencionais. Vigotski (1989) ilustra tal dinâmica com o processo de agarrar um objeto que é transformado em gesto de apontar, devido a significação que o adulto dá à ação da criança. Da mesma forma, as garatujas iniciais da criança são apenas gestos e é o adulto que as interpreta e significa através da palavra. A criança passa a nomear seus traços porque isto lhe foi mostrado e valorizado. Mas, se faz necessário destacar que durante o processo de constituição de uma determinada ação, ocorrem elaborações por parte do sujeito, não sendo somente uma “simples cópia do funcionamento externo”, afirma-se, então, a participação fundamental do indivíduo em seu processo de desenvolvimento. Como diz Silva (2002, p. 25)

O sujeito é constituído socialmente, mas a imersão no conhecimento construído e acumulado pelo grupo social requer uma ação singular. Se assim não for, corre-se o risco de explicar pela mera moldagem externa qualquer peculiaridade individual. Nas palavras de Góes (1991, p. 21), “O sujeito não é passivo nem apenas ativos: é interativo”.

Dessa forma, nas produções gráficas, ocorre a mediação entre autor (a criança / desenhista) e o leitor (o adulto / professor) através do signo verbal, a criança nomeia seus desenhos por meio da fala. Vigotski (1988) cita K. Buhler ao afirmar que o início do grafismo coincide com um aumento do domínio da criança sobre a fala.

Os impactos ocasionados pela fala sobre os desenhos são evidenciados em seu deslocamento ao longo do desenvolvimento gráfico, pois, de início, as crianças só nomeiam seus trabalhos após terminá-los e, de certa forma, nunca é definitiva, pois pode ser alterada diversas vezes. Silva corrobora com essa ideia ao dizer que:

Um mesmo desenho pode ser designado de flor, em um dia, e de bicho, em outro. Aos poucos a nomeação passa a acompanhar a produção; a criança desenha e nomeia, às vezes simultaneamente. Ao final deste processo, a criança declara antes o que deseja produzir graficamente. É claro que as nomeações durante e após a produção podem continuar ocorrendo. Entretanto, o fato de a criança planejar seu desenho significa que há intenção representativa, e que ela está organizando suas ações por meio da fala. (SILVA, 2002. p. 29)

Sendo assim, a conexão entre fala e desenho se torna explícita, pois a mesma pode ordenar o desenho, na medida em que a criança explicita em sua fala, ao dizer algo como “vou fazer uma flor”, e dirige sua ação gráfica neste sentido, mais, essa conexão flui das duas formas em uma relação simbiótica, na medida em que o desenho também organiza a fala quando determinada obra sugere a presença de uma árvore, como exemplo, e a criança a denomina em seu traçado, estimulada pela marca gráfica.

O desenho aparece bem antes da introdução da criança na escola e do contato com o desenho “escolar”, a criança vê desenhos de irmãos, parentes, amigos, entra em contato com livros, revistas, jornais, programas que são fontes dos mais variados tipos de representação gráfica.

A inserção do desenho no processo pedagógico é abordada concepções que oscila entre dois pólos, de um lado, a atividade gráfica destituída de valor educacional, desvinculada de qualquer contato significativo, empregado somente para “acalmar” as crianças, ou distraí-las até a hora do sinal. Já do outro lado, extrema instrumentalização do desenho, que deve ser ensinado, dirigido, treinado para aprimorar a coordenação percepto-motora. Entre esses pólos, há outra postura a ser observada, uma valorização romantizada dos desenhos infantis, que leva a que sejam categorizadas como pequenas obras-primas nascidas da genialidade infantil.

Dessa forma, a influência do outro que antes poderia ser sutil (ou não), agora há uma preocupação mais formalizada em relação a produção gráfica. Crianças que em casa não têm oportunidade para experimentar lápis e papel, passam a ter essa possibilidade, além de participarem junto com seus colegas que sempre desenharam,

de momentos onde os desenhos serão partilhados e conjuntamente executados. Por consequência da entrada na escola, o adulto também se faz presente, no papel de professor, interagindo neste processo de acordo com suas concepções pedagógicas sobre essa esfera da atividade simbólica.

A inserção da criança na escola, não diretamente somente sob o desenho, oferta situações em que a criança possa desenvolver-se, efetivamente, elaborando, modificando e ampliando seu repertório gráfico, ao apresentar situações de contato com os colegas e professores, em situações onde ocorrem pedidos de ajuda, auxílio (direto e indireto) para desenhar determinada figura, os comentários verbais. Pois tais intercâmbios são imprescindíveis, e ao mesmo tempo, inerentes às situações de desenho na escola. Resultando no desenvolvimento do grafismo e da própria criança em si.

A escolarização propicia, então, situações em que as crianças possam desenvolver-se, de modo efetivo, elaborando, modificando e ampliando seus repertórios gráficos, por meio do contato com os colegas, professor, materiais, espaços e experiências, partindo então do trabalho pedagógico proposto pelo professor, potencialmente sendo, então, bastante enriquecedor, pois o tempo todo as serão convidados a ver e pensar sobre as produções alheias e as suas próprias ações gráficas.

Um mesmo desenho pode ser designado de flor, em um dia, e de bicho, em outro. Aos poucos a nomeação passa a acompanhar a produção; a criança desenha e nomeia, às vezes simultaneamente. Ao final deste processo, a criança declara antes o que deseja produzir graficamente. É claro que as nomeações durante e após a produção podem continuar ocorrendo. Entretanto, o fato de a criança planejar seu desenho significa que há intenção representativa, e que ela está organizando suas ações por meio da fala.

Cunha (2017) expõe que é fundamental que os professores entendam que suas representações visuais influenciam no modo como as crianças produzem suas próprias, dessa forma, é necessário que o mesmo resgate seu próprio processo expressivo, voltando a brincar com os materiais, não tendo medo de mostrar suas próprias descobertas formais, espaciais e colorísticas, lançando-se justo com as crianças nas aventuras de criar o inusitado, acompanhando, então, o processo expressivo infantil junto com o seu próprio processo.

Nota-se, portanto, o quão fundamental é que os professores e adultos resgatem as origens dessa linguagem, “esquecida” ao saírem das escolas infantis e ingressarem nas escolas que valorizam mais a linguagem verbal (escrita e falada).

A fala pode organizar o desenho quando a criança diz que “vai fazer um carro”, e dirige sua ação gráfica neste sentido, é orientada pela palavra. Ao mesmo tempo, o desenho organiza a fala quando determinado grafismo sugere um rio, por exemplo, e a criança assim denomina seu traçado, estimulada pela marca gráfica.

As teses da teoria histórico-cultural apontam para a necessidade de se examinar o desenho partindo de outros ângulos, e a relação estabelecida com a fala é um deles. Nestes casos, importa considerar tanto a fala auto-organizadora, já salientada por Vigotski, quanto a fala nas trocas dialógicas, que permeiam durante a atividade da atividade e que tem sido negligenciada na análise do desenho. Pois, na visão maturacionista-cognitivista, os estudiosos dizem que a criança fala enquanto desenha, mas não mostram uma preocupação com o detalhamento deste aspecto da atividade gráfica.

Os funcionamentos individuais pressupõem também a participação do outro; isto se dá em toda atividade humana. No que tange o desenho, a contribuição do outro precisa ser examinada e valorizada, não porque seja necessariamente boa, mas porque participa inevitavelmente do funcionamento do sujeito.

Geralmente, se estuda os desenhos como produto, finalizando em si mesmo, dessa forma, se faz necessário reverter esta situação e estudá-lo como processo, por meio daquilo que permeia sua execução: a interação das crianças entre si, com a professora e com o material, assim como a fala que acompanha esses movimentos.

Observar os desenhos como produto não possibilita compreender a riqueza das interações necessárias à sua construção, dessa forma, se faz essencial analisar os momentos do encontro da criança com seus pares e com o adulto, pois os modos de participação desses outros só podem ser delineados em função das ações que se dão nas dinâmicas interativas.

A intenção, portanto, não é analisar o desenho em si, mas a presença do outro e a participação da fala nesse processo de produção. Pois tanto a criança quanto seu desenho são produtos históricos, no sentido de que são e pertencem a uma determinada cultura, e por meio dela se desenvolvem.

Interessa, então, captar o movimento que acontece no encontro da criança com o material gráfico, colegas e professores. Pois o desenho pronto, acabado, embora importante, é apenas o registro desse encontro.

Dessa forma, as instituições de Educação Infantil devem ser os espaços iniciais e deflagradores das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo por meio dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), e do movimento, da curiosidade em relação ao que a rodeia, da repetição, imitação, brincadeira e do jogo simbólico.

Cunha (2017) discorre sobre como o professor pode criar situações que possibilitem o desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica, discorrendo que o processo pode ocorrer, desde o berçário, ao planejar situações que visem à exploração dos sentidos e da curiosidade dos bebês em relação ao mundo físico. Partindo do ponto de que, nesse período, os bebês conhecem o mundo por meio do conhecimento do seu próprio corpo e dos objetos com os quais têm a possibilidade de interagir.

Ainda nesse ponto, a autora discorre que se faz necessário que os professores leiam as formas visuais produzidas pelas crianças, e experimentem as possibilidades dos materiais expressivos, mas aponta que ler esse repertório de imagens não é somente perguntar às crianças “O que é isso”, quando exposta a um desenho que não entende, pois, nessa pergunta, está implícito que aquilo que a criança está realizando deve ser uma imagem realista e objetiva de algo. Isso se deve pois, muitas vezes, não há uma intencionalidade de apresentação por parte da criança, entretanto, devido da pergunta do adulto, ela dirá que está desenhando algo cognoscível (uma imagem real e/ou objetiva), dessa forma, alterando sua exploração dos materiais e formas em função da expectativa do adulto.

Dessa forma, compreender as imagens de cada criança é um processo que antecede à ação do registro, presente nos diálogos sutis, sensíveis e anteriores que devem ser compreendidos como importante entre professor e criança.

Cunha (2017) discorre que, no processo da aquisição da linguagem gráfico-plástica, o papel do professor não se resume a fornecer às crianças folhas e lápis de cor e deixar que se expressem aleatoriamente, como nas atividades de desenho livre. Nessas, as crianças devem ser desafiadas a explorar esses materiais em todas as suas possibilidades, como uma atividade banal com lápis de cor e papel. Que pode

ser transformada em uma atividade instigadora e fonte de descobertas matéricas. Iniciando pela exploração do suporte, nesse caso, o papel, utilizando de perguntas como: “Quando foi inventado o papel? Como era feito e usado o papel? Por que as marcas ficam diferentes se o lápis é o mesmo?” Etc. Dessa forma, surgirá o conhecimento significativo em relação aos materiais e a própria expressão, pois, se deve compreender que são os materiais que tornam visível o invisível.

A referida autora expõe ainda que, além de possibilitar a constituição da linguagem gráfico-plástica, assim como a exploração de materiais, é necessário salientar a necessidade de se trabalhar o sentido de as crianças conhecerem o mundo ao qual estão inseridas. Pois é fundamental desvelar o repertório de imagens objetivas e subjetivas, o mundo real e da fantasia que cada criança traz de seus contextos socioculturais, pois, por consequência das imagens particulares, seus repertórios imagéticos são ressignificados.

A ampliação destes repertórios das imagens e objetos das crianças também implica em disponibilizar às crianças elementos produzidos em outros contextos e épocas. Como imagens, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas.

Suzana redige sobre as abordagens do ensino da arte na educação infantil, sendo elas a espontaneísta, e a pragmática. A espontaneísta ocorre quando o professor parte do pressuposto que cada criança tem capacidade inata para elaborar a linguagem gráfico-plástica – alguns têm o dom para criar, dessa forma, a intervenção do professor, contato com a linguagem gráfico-plástica e materiais expressivos não importam no processo de aquisição desses saberes. Dessa forma, todas as atividades são livres, disponibilizando materiais e deixando as crianças criarem livremente suas produções sem nenhuma intervenção pedagógica.

Já na pragmática, o professor acredita que as atividades de expressão gráfico-plástica devem servir para desenvolver a motricidade, ou seja, preparar para a escrita ou aprender a construir formas mais semelhantes ao real. Dessa forma, as intervenções pedagógicas são no sentido de domar o caos dos emaranhados com exercícios de contenção (recortar sobre linhas, pintar dentro de formas geométricas, etc). Dessa forma, os professores priorizam o produto final, e não o processo expressivo que conduziu o aluno a àquele resultado.

Partindo desta concepção, Suzana diz que desde cedo, as crianças aprendem que seu limite para imaginar está confinado a retângulos e recortes do mundo feitos pelos adultos, aprendem também que os outros são detentores dos saberes. Aprendem a ser consumidoras e não produtoras de imagens, ao colorirem os desenhos distribuídos pelos professores. Aprendem, portanto, a não ser pessoas que sentem, pensam e transformam.

Ambas as concepções apresentadas, cada qual com seu modo, desconsideram que o conhecimento se dá por meio da mediação criança-meio, em que a criança reconstrói seus conhecimentos a partir das trocas significativas com outros saberes, com seus pares e com os adultos. O conhecimento visual não nasce de forma espontaneísta ou na forma de adestramento manual, mas sim com intervenções pedagógicas que desvelem e ampliam os saberes individuais e coletivos, relacionando-os aos elementos da cultura da qual emergem com aqueles historicamente acumulados.

Cunha (2017) ainda discorre que, à medida que as “riscalhadas” (garatujas) desaparecem, surgem círculos, estruturas arredondadas, linhas cruzadas, onduladas, formas dentro de outras formas, etc. Quando essas estruturas começam a surgir, as crianças fazem comentários verbais sobre o que estão a registrar. Dessa forma, a fala passa a acompanhar o registro antes, durante e depois da execução do trabalho. (Com direito a reformulação durante e após a finalização). Entretanto, o enunciado anterior ao início do desenho não significa que a criança firma um compromisso com a sua intenção inicial, pois se a mesma diz que “vai desenhar um cachorro” e, depois de traçar muitas formas, vê outros significados no próprio desenho, ela modifica aquilo que havia estabelecido previamente e diz ao concluir.

Em “incentivando outros olhares no período de representação”, Cunha explicita que conforme as crianças chegam no período de representação, começam a buscar formas e cores específicas para cada elemento formal, ou seja, se antes utilizavam círculos ou pontos de uma mesma cor para representar olhos e nariz, agora passam a procurar formas mais elaboradas que possam representar de maneira diferenciada os objetos. Todavia, tal busca tende a se esgotar quando as crianças encontram formas mais semelhantes aos elementos observados, sendo assim, cabe ao professor incentivar outros olhares, estabelecendo outras relações e comparações formais, pois

se não houver desafios para que as crianças continuem elaborando outras estruturas, elas se contentarão com aquelas já descobertas.

Cunha (2017) explicita ainda que os repertórios visuais das crianças não são ilimitados, partindo da concepção espontânea do ensino da arte, pois alguns adultos partem do princípio que as crianças são fontes inesgotáveis de criação. O que, sem sombra de dúvida, elas reinventam o mundo, mas desde que sejam desafiadas para ações que problematizem o senso comum nas representações visuais. Se o professor nota que, por exemplo, as crianças representam o cabelo sempre do mesmo modo, que seja iniciado, então, uma pesquisa junto com as crianças sobre tipos e cores de cabelos, penteados, de outras épocas históricas e de outros povos, etc. Para criar a oportunidade de perceberem outras formas de representá-lo.

5 DESENHANDO O MUNDO SOB SUA IMAGEM: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS

Utilizando como base as discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores, expandimos nosso olhar sobre as teorizações acerca do lugar do desenho na Educação Infantil, assim como a importância da escuta das crianças nos momentos de aprendizagem e desenvolvimento dessa linguagem.

Nessa linha, ao compreender que os modos pelas quais as crianças interagem com, e por meio do desenho se constituem mediante as oportunidades que lhes são ofertadas, e que sua aprendizagem não se faz se mediação direta e indireta, mas sempre intencional, buscamos: Quais são as situações oferecidas às crianças nas experimentações com os desenhos?

Dessa forma, buscamos neste capítulo, partindo dos registros realizados em nossa pesquisa empírica, desenvolver, sob três óticas, sendo elas: Desenho como atividade dirigida/orientada, Desenho como atividade livre, e Desenho como faz de conta. O percurso da análise foi orientado pela nossa questão de pesquisa e aportes teóricos-metodológicos

Devido a professora da referida turma está realizando uma pesquisa acerca do desenho como linguagem, durante as duas semanas observadas, foram registradas 14 situações onde as crianças desenharam, incluindo situações onde os desenhos não foram orientados pelas professoras. Sendo elas: 5 livre, 2 faz de conta e 7 orientadas. A seguir, apresentamos algumas delas classificadas nos eixos mencionados anteriormente a fim de exemplificá-los.

5.1 Desenho como atividade dirigida/orientada.

Nas cenas a seguir, apresentamos três situações de interação com os desenhos onde as crianças estiveram sob a orientação da professora. Na primeira, as crianças realizaram uma atividade de desenho sobre o animal que mais gostavam.

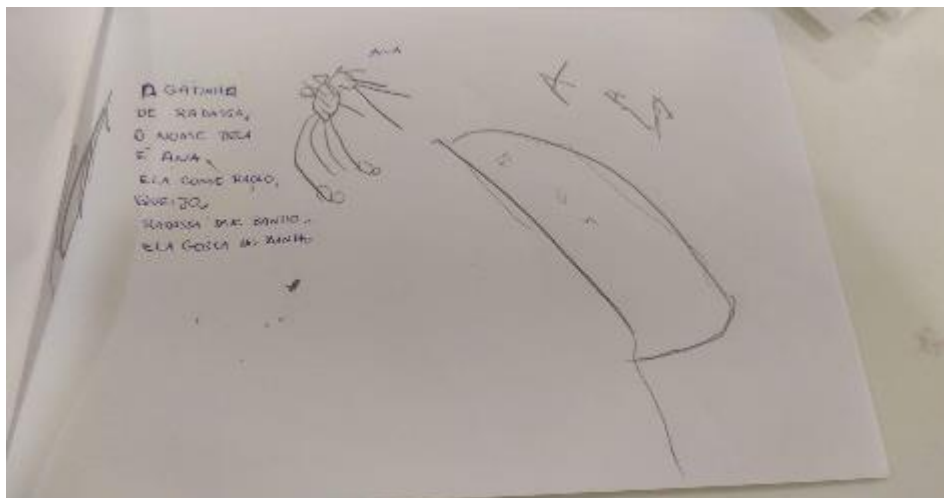
Figura 1 - Eu gosto de cavalo, e você?



Fonte: Acervo do Pesquisador

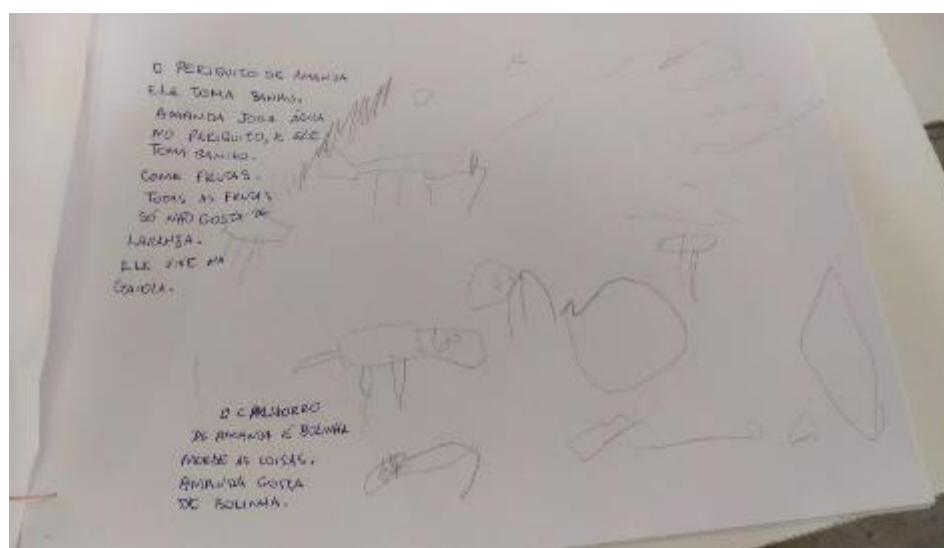
Devido a sua função social específica de criar e gerar conhecimento, as professoras são capazes, quando intencionadas, de garantir espaços de mediação que podem ser benéficos (na medida em que estimulam manifestações criativas das crianças), ou maléficos (inibindo a criatividade) (SILVA, 2012). Ao orientar, mostrar exemplos, desafiar e/ou auxiliar as crianças em suas necessidades, assim como valorizar suas produções, por consequência, gera o sentimento de liberdade criativa que possibilita que as crianças façam muito mais do que fariam sem a intervenção dos adultos. Na situação demonstrada acima, nota-se que a própria proposta da atividade já oferece oportunidade de criarem partindo de suas experiências, ao ser requisitado que desenhem seu animal “favorito”, onde mesmo que duas crianças tenham o mesmo animal como favorito, ainda favorece a liberdade individual do que a cópia dos outros, estimulando a criação, tendo em vista que “toda a atividade criadora parte da experiência, ou melhor, da forma como se percebe o mundo” (SILVA, 2012, p.21).

Figura 2 - A gatinha que come queijo



Fonte: Acervo do Pesquisador

Figura 3 - O periquito que não gosta de laranja



Fonte: Acervo do Pesquisador

Enquanto as crianças desenhavam, a professora andava pela sala de aula e conversava com elas, tecendo elogios e comentários e, por fim, registrando e entendendo aquilo que elas estavam desenhando, culminando em um diálogo sobre o desenho, transformando-o em uma narrativa. Valorizando os desenhos das crianças em suas atitudes de não só elogiar, mas de mostrar os desenhos aos colegas toda vez que terminava uma história.

De acordo com Ferreira (1998), Vigotski aponta o papel da memória e sua valorização no grafismo infantil, na medida em que os desenhos se vinculam às lembranças e recordações das crianças que, ao desenhar, (re)pensam e (re)criam,

atividade essa organizada pela memória, como visto na proposta da atividade acima descrita.

No entanto, vale salientar que a escrita da professora na mesma folha onde se encontra os desenhos das crianças passa a mensagem, mesmo que indiretamente, que os desenhos das mesmas necessitam de uma explicação lógica (falada ou escrita) para ter um sentido - para ser compreendido pelos adultos, inserindo-as, mesmo não sendo a função da Educação Infantil, na cultura escrita. Na medida em que demonstra as crianças que suas produções gráficas devem ser nomeadas

Na segunda situação, a professora leu um livro chamado de “Longe-Perto” que apresenta a narradora mostrando os cômodos de sua casa, assim como uma descrição breve dos elementos presentes nela. Partindo disso, a professora pediu que as crianças desenhassem os cômodos presentes na história do livro, e foi fornecendo pistas e orientações sobre os móveis que as crianças não conheciam.

Figura 4 - Longe-Perto: Arquitetos



Fonte: Acervo do Pesquisador

Figura 5 - O que tem na casinha?



Fonte: Acervo do Pesquisador

Nesta cena, notamos que a professora instruiu as crianças ao orientá-las em suas dúvidas sobre os elementos presentes nos cômodos da narradora do livro ao apontar coisas que as crianças talvez não tenham visto, mas sem pegá-las pela mão ou as obrigar a desenhar algo que tenham visto, mas não quiseram. Portanto, essas interações ajudam as crianças na composição de seus desenhos, mas não as limitando, dessa forma reconhecemos que as “pistas” apresentadas pela professora auxiliam na ampliação do repertório gráfico das crianças, ajudando-as a enriquecerem seus desenhos, pois:

A fala do “outro”, manifestada no processo de produção do desenho, também podem produzir elaborações no desenvolvimento gráfico da criança. Estimulada pela fala do “outro”, a criança pode imitar um esquema figurativo que, associado ao internalizado, pode transformar-se numa nova figuração. Nesse movimento interativo, viabilizam-se muitas formas de “apropriação” de conhecimentos, relações, palavras dos “outros”. (FERREIRA, 1998, p. 52)

O desenho apresentado a seguir chamou a atenção da professora, pois a criança se atentou até os mínimos detalhes, como os “puxadores” nas gavetas, ou até a própria gaveta em si abaixo do berço, chegando até a lacrimejar pelos olhos de emoção, sugerindo que boa parte das crianças, por um motivo ou outro, não tiveram essa atenção a detalhes dessa criança, tornando seu desenho singular e significativo.

Figura 6 - O berço do bebê tem uma gaveta



Fonte: Acervo do Pesquisador

Desenhar não é uma atividade solitária, pois, enquanto desenhavam, as crianças podem dialogar tanto entre si, quanto com os adultos ou consigo mesmas, na medida em que interagem internamente com suas memórias e imaginação, resultando em escolhas únicas de traços e formas. Vigotski (2007) explicita que o desenho surge advinda da base da linguagem verbal, de modo que a fala se faz presente antes, durante e depois do desenho, presentificando-se nos diálogos e interações com o desenho e com os outros. Como explicitado na imagem abaixo, momento em que determinadas crianças desenhavam e conversavam entre si, enquanto trocavam materiais e experiências.

Figura 7 - O que você vai desenhar?



Fonte: Acervo do Pesquisador

Sendo assim, a participação do outro no processo de aprendizagem do desenho é fundamental, visto que a aprendizagem do mesmo se inicia e desenvolve na medida em que as crianças se apropriam das formas culturais de grafismo presentes em sua realidade, ao qual participa, indiretamente ou diretamente, os adultos e crianças quando auxiliam, opinam, sugerem, criticam, incentivam e compartilham a pessoa que desenha.

Entretanto, assim como em qualquer outro campo de estudo, mas com as especificidades propiciadas pelo “fazer/ser” professor e suas possibilidades de gerar condições de aprendizado no cotidiano das crianças, nem todas as situações propiciadas de forma a se garantir ou efetivar condições para que as crianças refletissem sobre suas práticas com o desenho (seja pela exploração de diferentes materiais, espaços, tempos, etc.), Como visto na situação abaixo, onde uma das atividades trazidas pela professora foi utilizando-se do pontilhado. (Imagem abaixo)

Figura 8 - O caminho das abelhas



Fonte: Acervo do Pesquisador

Nos reportamos, então, a abordagem pragmática do ensino na arte, na qual busca limitar a inter/ação da criança com o lápis e a folha a fim de desenvolver a escrita ou a construção de formas mais semelhantes ao real, dessa forma, dominando o "caos" presente nos desenhos das crianças, priorizando o produto, e não os processos de expressão decorridos de uma ação libertadora, mesmo que direcionada.

Comumente na educação infantil, professores apresentam técnicas para a criança “aprender” a desenhar, inibindo, portanto, qualquer exploração ou subversão das técnicas, materiais ou espaços, limitando o imaginário pessoal em virtude de copiar um estilo considerado certo.

O professor que elabora ou traz uma atividade que já está finalizada em si mesma, necessitando somente de poucas ações das crianças não a beneficia em sua construção de mundo, bem como não auxilia no despertar e desenvolvimento de sua criatividade. Sobre isso, Machado (2007) afirma:

Os desenhos estereotipados empobrecem a percepção e a imaginação da criança, inibem sua necessidade expressiva, embotam seus processos mentais, não permitem que desenvolvam naturalmente suas potencialidades. Estereotipar que dizer simplificar, esquematizar, reduzir à expressão mais simples (2007, pg.46).

Em consonância com essa perspectiva, o desenho pronto não dá a criança o papel de expressar algum desejo ou ideia, bem como colocar sua imaginação no papel, dessa forma, restringindo muito a criatividade das crianças e, em determinadas situações, inibindo o desejo da mesma de desenhar.

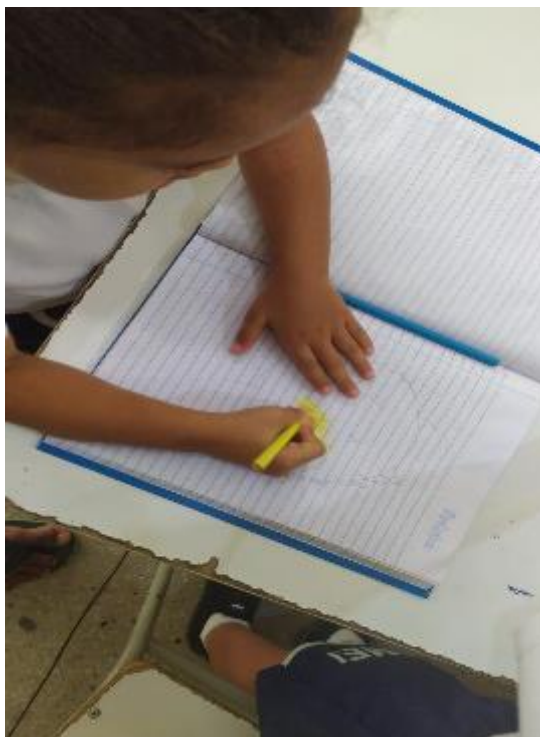
Expor essa prática não significa, entretanto, uma crítica às práticas da professora, e sim um ponto de partida para analisar nossas próprias práticas, como nós pensamos o desenho? Como nossas práticas influenciam no desenvolvimento do grafismo das crianças? Seja positivamente ou negativamente.

Dessa forma, se torna possível compreender a importância das interações e da orientação não limitadora como responsável pela compreensão que a criança terá sobre o desenho e sobre como se desenha, portanto, ressaltamos a importância de se proporcionar ricas e significativas experiências com a linguagem gráfica, ofertando auxílios, escutas, incentivos, assim como a permissão e possibilidade de contato com diversos materiais e técnicas, ampliando, portanto, o repertório gráfico.

5.2 Desenho como atividade livre

Sob a ótica do segundo eixo de análise, apresentamos quatro situações onde as crianças desenharam por conta própria, sem a intervenção ou auxílio dos professores.

Figura 9 - O sol de cada dia



Fonte: Acervo do Pesquisador

Antes de iniciar o dia na turma, a professora aguardava alguns momentos para iniciar a rodinha, pois algumas crianças chegavam “atrasadas” devido a circunstâncias familiares, pois a mesma aguardava para que todos chegassem, afim de realizar a acolhida, nesses momentos de aguardo, as crianças ficavam livres para fazer o que quisessem (contanto que fosse possível mediante as possibilidades do dia/momento). O que, por algumas vezes, resultava em algumas das crianças desenharem nesses momentos de “liberdade”. Na imagem acima, a criança B desenhava, como notado em 4 dias diferentes, um sol.

Figura 10 - Há um sol para todos nós



Fonte: Acervo do pesquisador

Enquanto a criança B desenhava, a P se juntava a ela, inclusive, reproduzindo, a sua própria imagem, o “sol” da criança B.

Figura 11 - Meu sol, nosso sol



Fonte: Acervo do pesquisador

Nota-se o caráter social presente nos momentos de interação propiciados pela linguagem gráfica, evidenciando a necessidade da exploração da mesma pela criança com diferentes pares, materiais, espaços e, até mesmo, sozinha.

Percebemos, também, as diferenças, mesmo sob o mesmo tema, dos desenhos da criança B e P, enquanto uma se foca “somente” nas cores associadas ao sol, bem como seu formato, a criança P as associa com a figura humana, desenhando também dois olhos e uma boca, adicionando, então, sua própria perspectiva no desenho, bem como as cores azul e roxa.

A não intervenção da professora nesses momentos se correlaciona com o que diz a autora COX (2010), explicitando o quanto importante é a criança desenhar sozinha, inclusive escolhendo suas próprias cores, para que a mesma não adote um estereótipo de desenho.

Em outra situação, após terminar a atividade estabelecida pela professora, a criança A continuou em seu caderno e começou a desenhar.

Figura 12 - Quem se lembra do monstro?



Fonte: Acervo do Pesquisador

Alguns minutos depois, mas antes do término, a professora o questionou sobre o que era aquilo que ele estava desenhando, o mesmo se levantou da cadeira, foi até a estante onde ficavam os livros e trouxe “Quem tem medo dos monstros”, afirmando que estava desenhando a capa do livro, vale salientar que até o presente momento, o mesmo estava desenhando a capa puramente de sua memória.

Questionar as crianças sobre “o que é isso” ou “o que você está desenhando” pode, algumas vezes, atropelar o processo de desenho das crianças, pois, como dito no capítulo teórico, a criança desenha e em seguida nomeia, “evoluindo” para a falar acompanhar os gestos gráficos e, por fim, anuncia antes o que vai desenhando, mas, mesmo nestes casos, o autor pode mudar de ideia enquanto executa a obra.

A pergunta instrui as crianças a batizar os seus desenhos, e mesmo assim, não há garantia de que os nomes permaneçam, pois, também não há garantias de que, nessa situação ocorrida acima, a criança A tinha a vontade de representar algum objeto real. Mesmo podendo, às vezes, atrapalhar o processo gráfico, o questionamento leva a criança a pensar sobre o que está fazendo, bem como a compreender o desenho como signo gráfico, capaz de representar um objeto, pessoa ou qualquer figura.

Quando criança, a vontade de desenhar se manifesta espontaneamente, e o resultado que irá fluir durante o desenho depende da cultura, dos hábitos e desejos, oportunidades, do modo de vida e do meio ao qual o indivíduo está inserido.

A seguir, apresentamos duas situações de desenho livre que se conectam, mesmo uma sendo no primeiro dia de observação, e a outra no último dos dias.

Figura 13 - A pessoa na parede é você



Fonte: Acervo do pesquisador

As duas situações estão conectadas pela exploração de materiais e espaços surgidas da vontade das próprias crianças, na imagem acima, minutos após entrar na sala pelo primeiro dia, a criança T, usufruindo da espontaneidade, nos levou pela mão até a parede, propondo que ia nos desenhar utilizando do papel madeira “pregado” na

parede da sala e, novamente expondo a característica social do desenho, outras crianças juntaram-se a ela.

A espontaneidade ocorre de forma positiva quando a criança não se sente pressionada a fazer algo e quando se sente à vontade, pois, desenhar não é um ato instantâneo, fazendo-se necessário concentração e associação do mundo a sua volta, bem como o mundo interior. Dessa forma, olhar e respeitar os desenhos livres se faz necessário para compreender o interior da criança, precedendo suas explicações verbais, ao explicitar momentos, situações, objetos e pessoas que estão “congeladas” na mente das crianças. Para Leite (1998, p.131) “O desenho é um diálogo permanente entre criança e o mundo, uma constante busca de inteligibilidade e comunicabilidade”.

Quando a criança tem liberdade de desenhar por conta própria, se sente mais segura e confiante com relação a seu desenho e, portanto, com o que ela quer transmitir por meio do mesmo, pois, enquanto desenha, a criança:

“canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina ou até silencia... [...]O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário” (DERDYK, 1993, p.19).

Nesses momentos, se faz importante que o docente não interfira e nem direcione o desenho da criança, para que a auto-expressão não seja inibida. (COX, 2010).

Figura 14 - A nossa escuridão



Fonte: Acervo do pesquisador

Na segunda situação, após uma atividade na sala de referência sobre as partes das plantas, algumas das crianças acharam tinta e, vendo a possibilidade de um momento criativo, a professora possibilitou que as crianças desenhassem com materiais diversos, o que culminou na imagem acima, intitulada ao fim do desenho como “A escuridão” pelas crianças,

No papel como educadores, os professores devem propiciar momentos para a criança produzir seus desenhos, desde materiais diversificados, exercendo a liberdade de escolha das crianças, como os locais que serão feitos os desenhos, assim como estimulando a criatividade por meio do incentivo e da valorização de suas produções. Sobre isso, Cavatton (2011) explicita sobre a importância de o professor incluir o desenho, em suas mais diversas formas, em suas práticas pedagógicas:

trabalhar pedagogicamente com crianças, mesmo sendo pequenas, a bagagem artística existente na cultura humana é uma das possibilidades do fazer pedagógico que valoriza o desenho enquanto forma de expressão infantil ao mesmo tempo em que não perde o significado lúdico do desenhar, a exploração da novidade e a realização de resultados criativos (2011, p.9).

Se faz necessário, também, observar os processos de desenhos das crianças, a fim de saber o que ela está querendo demonstrar naquele momento, não enxergando o desenho como obra acabada ao final, e sim como processo de construção que possibilita ao professor entender de forma íntima os sentimentos, anseios, desejos e curiosidades das crianças. Ao olhar, como professor, para o desenho, atribui significado para a criança, que ao perceber-se valorizada, se encoraja a se expressar e demonstrar seu potencial criativo, porém, tal olhar também pode ser maléfico, ao demonstrar uma postura insatisfeita ou crítica perante a produção, a criança pode se desestimular.

5.3 Desenho como faz de conta

Nas cenas a seguir, apresentamos duas situações onde os desenhos das crianças saíram das “paredes” do lápis e do papel, e se manifestaram no campo do faz de conta.

Figura 15 - Salão de tatuagens: Experiência com as unhas



Fonte: Acervo do Pesquisador

Figura 16 - Onde posso desenhar?



Fonte: Acervo do Pesquisador

Nas imagens acima, as crianças aproveitaram a água que foi derramada acidentalmente por uma das crianças para desenhar em suas unhas, fantasiando estarem em um salão de beleza, momento esse que teve sua participação elevada com a chegada de mais crianças.

Derdik (2007; 2010; 2018), explicita a ideia de desenho como campo expandido, como um ato orgânico de traçar percursos nos espaços em que o corpo se transforma na ponta de um lápis para deixar rastros únicos e criativos. Para a referida autora, o desenho é a linguagem base para as outras formas de representação, pois é a linguagem mais antiga que atravessou toda a civilização.

A autora e artista defende o desenho como experiência vivenciada na conjunção entre corpo, tempo e espaço, pois todo conhecimento nasce da experiência do sujeito com a matéria daquele conhecimento, por uma experiência que se produz na percepção do mundo por um corpo sensível. No que tange a vivência de aprendizagem dessa linguagem pelas crianças, Derdik explicita que ao desenhar, a criança canta, dança, teatriz, imagina e/ou até silencia, pois, o ato de desenhar impulsiona outras manifestações. Sendo assim, a experiência de desenhar puxa as outras linguagens possibilitando um caminhar no imaginário. Para a autora, então, o gesto de desenhar abre caminhos para além do lápis e papel.

Dessa forma, as experiências com o desenho não devem se encerrar em si mesmas, mas precisam ter vinculações com as crianças e suas demais produções no contexto educativo, pois, o desenho precisa estar continuamente na vida educativa das crianças, assim como ter suas potencialidades valorizadas na medida em que se amplia as possibilidades de desenho pela seleção e utilização dos mais variados suportes e instrumentos.

Figura 17 - Meu dragão de água



Fonte: Acervo do Pesquisador

Em outro momento, a criança S, que se recusou a participar do momento musical que estava a acontecer no pátio da escola, se dirigiu até uma das mesas onde estavam as garrafas com água de todas as crianças e, após beber um pouco, derramou o restante na mesa e se propôs a desenhar um dragão de água, utilizando seu dedo como lápis, e a água como pigmento.

Sobre as particularidades do desenho, manifestadas como, mas não somente, pela utilização da água e da mesa, Derdik, diz que:

O desenho possui particularidades em sua forma de comunicar uma ideia, uma imagem, um signo, por meio de determinados suportes: papel, lousa, muro, chão, areia, madeira, pano: utilizando certos instrumentos: lápis, cera, carvão, giz, pincel, pastel, caneta hidrográfica, bico de pena, vareta, pontas de toda a espécie. (DERDIK, p. 34)

Mesmo dentre as profissões especializadas que utilizam do desenho como linguagem, há diferenciações sobre o desenho, um arquiteto que desenha plantas terá um entendimento quanto ao uso do instrumento restrito à sua função: linha precisa, definida, sem variações ou intensidades. Um retratista utilizará outras técnicas, como o esfumado, por exemplo, para criar volumes (Derdik). Dessa forma, os limites do desenho são impostos pelo próprio autor do mesmo, pois “O verdadeiro limite do desenho não implica de forma alguma o limite do papel, nem mesmo pressupondo margens” (ANDRADE, 1975).

O desenho, partindo do elemento humano, manifesta-se não somente por intermédio de marcas gráficas (traçados) depositadas no papel (ponto, linha, textura, mancha), mas também por meio de sinais, como uma impressão digital, ou a pegada do homem na Lua, etc.

Dessa forma, objetivamos explicitar a importância de compreender o desenho como experiência que perpassa por todas as formas de expressão cultural, não se deve limitar as crianças, como adulto, quanto a exploração dos “ondes, comos e com quais instrumentos desenhar”, os limites serão dados pelos próprios corpos das crianças. O alcance de suas mãos e dos seus movimentos é que delimitarão os seus espaços de atuação gráfico plásticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este estudo partindo de inquietações ocasionadas pelas vivências e experiências de uma Licenciatura em Pedagogia que nos voltou a olhar para os desenhos das crianças. Observar as situações de desenhos das crianças – ainda que em situações limitadas – nos contextos da pesquisa, nos impulsionou a buscar respostas sobre como essas situações são proporcionadas. Portanto, o objetivo das análises presentes nesta pesquisa não teve intenção de apontar “erros e acertos” nas ações pedagógicas, mas sim de compreender que se faz necessário um olhar cuidadoso, crítico e criterioso mediante as práticas, para que as mesmas possam ser (re)configuradas na perspectiva de propiciar às crianças oportunidades e situações significativas para aprendizagem e desenvolvimento, função essencial da Educação Infantil.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber os diferentes momentos e situações aos quais as crianças desenhavam, desde os momentos direcionados pela professora, quanto nos momentos de diversão e liberdade entre as “brechas” na rotina e, propiciado pelo nosso estudo, mediante a sistematização de teorizações e concepções acerca do desenho infantil e as linguagens das crianças, foi possível constatar que os modos pelos quais as crianças interagem e experimentam com o desenho, são constituídas pelas condições que são oportunizadas, seja diretamente ou indiretamente, tendo em vista que por sua condição de crianças totalmente capazes de produzir, inventar e criar, necessitam da mediação dos adultos para muitas de suas (inter)ações, tendo em vista que, as formas de cultura e suas técnicas não são facilmente acessíveis a crianças sem a intervenção dos outros com os quais a criança vivencia.

A análise dos dados construídos evidenciou que, mesmo com os estudos pessoais da professora, ocorreram poucas situações de desenho, seja na sala de aula, ou na instituição coletiva como um todo, entretanto, nas poucas situações evidenciadas, a professora ofertou um olhar cuidadoso e carinhoso perante as situações de desenho aos quais as crianças se envolviam, participando efetivamente, mas sem intervenção direta.

A linguagem, seja direta ou indireta, tem como missão a interação social, por isso foi possível perceber, apesar da não verbalização, o quanto as memórias e

vivências das crianças afetam suas obras. Tendo em vista o momento onde o desenho saiu do campo do lápis e papel, e se tornou interpretativo por meio do faz de conta.

Reconhecendo que a professora é uma mediadora de experiências, bem como responsável pela ampliação do universo cultural e estético das crianças, se faz necessário reconhecer seus contextos de vida. O que a mesma aprendeu com seus estudos sobre os desenhos? Quais formações já teve sobre o desenho e sua importância no desenvolvimento infantil? Quais as experiências dela mesma com essa linguagem?

Concluimos, portanto, que se faz necessário viabilizar mais situações que possibilitem a criação e imaginação por meio da interação propiciada com os desenhos, bem como formações que propiciem às professoras experiências formativas com essa linguagem.

7 REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **A experiência de aprender na Educação Infantil**. In: BRASIL. MEC. TV Escola. Salto para o futuro. Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Ano XXIII. Boletim 9. junho, 2013.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANDRADE, Mario de. Do desenho. In: **Aspectos das artes plásticas no Brasil**. 2ª. Ed, São Paulo: Martins, 1975

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292.

_____. **Lei de Diretrizes e B**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2009.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento Preliminar. Brasília: MEC. CONSED. UNDIME. 2017.

_____. Assembleia Legislativa. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069/90. Brasília: Centro Gráfico, 13 de julho de 1990.

_____. MEC. Secretaria da educação: **Parâmetros curriculares nacionais. Artes**. 2ªed. Rio de janeiro, Editora DP&A, 2000.

BORIOLO, Beatriz de Cássia. **As relações entre o desenho e o desenvolvimento da consciência na Educação Infantil à luz da teoria histórico-cultural**. (2022)

BECKER, H. S; GEER, B. **Participant observation and interviewing: a comparison.** In: McCall, J. G; Simmons, J. L. (Ed) **Issues in participant observation: a text and reader.** Reading: Massachusetts Addison-Wesley, 1969. p. 322-331.

CUNHA, Natália Marina Dantas. **A Mediação Pedagógica na Interação de Crianças com o Desenho na Educação Infantil.** Natal. 2019.

CUNHA, M. E. R. V. da (org.) et al. **As artes no universo infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

COX, Maureen. (1992) **Desenho da Criança.** São Paulo Ed. Martins Fontes, 2007.

CAVATON, Maria Fernanda Farah. **Desenho infantil: uma forma de expressão da criança.** 2011

DEWEY, John. **A escola e a sociedade. A criança e o currículo.** Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

_____, John. **Democracia e Educação.** Lisboa: Didáctica Editora, 2007.

_____, John. **Experiência e Educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Renata Gaspar, 2011.
– (Coleção Textos Fundantes de Educação).

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

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Construindo a Primeira Infância: o que achamos que isto seja? Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 63-85

FOCHI, Paulo Sergio. **Ludicidade, continuidade e significativa nos campos de experiência.** 2015

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (orgs). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo, Atica, 2011.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Papirus Educação).

GOBBI, Marcia. **Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias**. Curitiba: UFPR, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

JÚNIOR, Lindolfo de Oliveira; OLIVEIRA, Marianny Santos; RIBEIRO, Rosângela de Meneses Melo. **A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ATIVIDADE DOTADA DE VÁRIAS SIGNIFICAÇÕES**.

KRAMER, Sônia (2000). **A infância e sua singularidade**. In: J. Beauchamp; S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (Orgs), **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (p. 13-21)

LOPES, Denise Maria de Carvallo; VIEIRA, Giane Bezerra. **Linguagem, Alfabetização e Letramento: O trabalho pedagógico nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e as especificidades da criança**.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância e produção cultural: Desenho infantil**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

LEITE, Aline Cristina de Castro Garcia. **Interfaces entre desenho e letramento na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2016.

MACHADO, Silmara Augusta. **O desenho da criança**. Campinas, SP: [s.n.], 2007.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de; OLIVEIRA, Natália Medeiros de. **O meu traço brinca com o seu: experiências estéticas, interações e desenhos na Educação Infantil.**

SILVA, Silvia Maria Cintra da. **Condições sociais da constituição do desenho infantil.** Psicol. USP. São Paulo, vol. 9, n. 2, 1993.

_____, Silvia Maria Cintra da. **A constituição social do desenho da criança.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola.** São Paulo: Summus, 2012. (Coleção imaginar e criar na Educação Infantil)

SILVA, Andréia Haudt da. **Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte.** 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SANTOS, Daniel Medeiros dos. **Os desenhos na educação infantil: documentos para conhecer as crianças, suas infâncias e pensar sua educação.** 2019. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOUZA, Alisson da Silva. **O desenho livre e os processos de criatividade e imaginação na educação infantil.** 2018. 120f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2018.

SERVA, M; JAIME JÚNIOR, P. **Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica.** RAE- Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 64-79, 1995.

Taille, Yves de La. Piaget, Vigotski, Wallon [Recurso Eletrônico]: **Teorias psicogenéticas em discussão** / Yves DE La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. – São Paulo: Summus, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia).

Vincent Van Gogh. **Letter to Theo Van Gogh**. Writter 21 July 1882 in The Hague. Tradução Pessoal.