



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

FABIANA BARBOSA FERNANDES

**O DESENHO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**CAMPINA GRANDE – PB
AGOSTO/2017**

FABIANA BARBOSA FERNANDES

**O DESENHO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Me. Rosemary Alves de Melo

**CAMPINA GRANDE – PB
AGOSTO/2017**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F363d Fernandes, Fabiana Barbosa
O desenho como prática pedagógica na educação infantil
[manuscrito] / Fabiana Barbosa Fernandes. - 2017.
35 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.
"Orientação: Profa. Ma. Rosemary Alves de Melo,
Departamento de Educação".

1. Prática pedagógica. 2. Educação Infantil 3. Formação de
professores. 4. Desenho I. Título.

21. ed. CDD 371.12

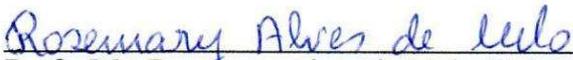
FABIANA BARBOSA FERNANDES

O DESENHO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 07/08/2017.

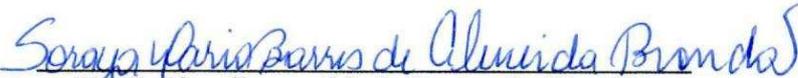
BANCA EXAMINADORA



Profa. Me. Rosemary Alves de Melo (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Glória Maria Leitão de Souza Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus filhos, pela compreensão da minha ausência, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir paciência e determinação para concluir mais essa etapa da minha vida. Por me guiar nos caminhos das aprendizagens que serão norteadores da minha caminhada profissional.

À Profa. Dra. Gloria Maria Leitão de Souza Melo, coordenadora do curso de Pedagogia, por seu empenho.

À professora Me. Rosemary Alves de Melo pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação.

Aos meus familiares, em especial meu esposo, meus pais, irmãos, meus sogros, cunhados, que se empenharam de alguma forma para me ajudar na conclusão desse trabalho e pela compreensão por minha ausência nas reuniões de família.

Aos professores do Curso de Pedagogia da UEPB, que contribuíram ao longo de quatro anos, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade, e de descontração, como também nos momentos de dificuldades estavam sempre à disposição para ajudar.

Às amigas irmãs que a UEPB me deu, Luziana Silva e Isabel Cabral, o meu muito obrigada, pelas palavras, pelo apoio, pelas manhãs de muitas risadas, pelas batalhas concluídas com sucesso, pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis, enfim pela amizade que construímos ao longo desses anos.

O pincel e o criador

*Se desenhar o céu colorir o mar
navegar num barquinho de papel
seguindo o brilho da imaginação
que sai do pincel.*

*Vai ver a lua dançar e o sol sorrir
a terra com o sonho se encontrar,
a vida acordar para aplaudir
o amor cantar.*

*Cada passo que se dá
pra sempre em sua historia as marcas vão ficar.
Faça o bem e o bem terá
é só acreditar ter fé pra tudo realizar.
Deixe a luz de cada ser
mostrar o solo que ainda não pisou.
Faça o que quiser fazer
sem esquecer que o amor a sua imagem o criou.*

*Sorrindo, cantando.
Um pedacinho de papel,
na mão um lápis e um pincel
pra retocar a emoção
fazer feliz um coração.*

*(Letra da música: O pincel e o criador.
Composição: Luciana Brownie/Alexandre Lorg).*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	TECENDO UM POUCO SOBRE INFÂNCIA LÁ E AQUI.....	09
3	A EDUCAÇÃO INFANTIL	17
4	O DESENHO INFANTIL	20
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	23
6	CONSIDERAÇÕES	28
	REFERÊNCIAS	31
	ANEXOS.....	32

O DESENHO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E O SEU LUGAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana Barbosa Fernandes

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o desenho como prática pedagógica numa instituição municipal de Educação Infantil, na cidade de Campina Grande – PB; e também pretende discutir o lugar do desenho enquanto partilha de sentidos e significados de crianças de 2 a 5 anos, atendidas na instituição, em 2014. O interesse pela temática remete à formação das professoras acerca do desenho da criança e à valorização das profissionais da Educação Infantil. Para desenvolver este estudo, realizamos pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica. A pesquisa também buscou compreender o lugar do desenho na instituição, em quais momentos e como o desenho era proposto para as crianças e identificar qual o significado do desenho para as professoras que faziam parte daquela instituição. O desenho infantil é uma parte importante da expressão da criança que ainda. Ele também é um meio importante para a reflexão do professor sobre a linguagem visual, por ter significativa influência na intervenção da criança no meio social em que vive e, especialmente, na Instituição de Educação Infantil. As situações observadas foram alvo de pensamento reflexivo, e analisadas a partir das concepções de criança e das infâncias, das pesquisas sobre o desenho infantil, e considerando o fato de as crianças serem sujeitos histórico-culturais. Na atualidade, a prática docente com desenhos remete-nos à importância dos diferentes materiais no ato de desenhar, e às dimensões mais significativas no desempenho do educador, o qual enriquece a sua prática ao estar atento a todas as manifestações artísticas de seus alunos, inclusive o desenho. A criança da Educação Infantil está em pleno desenvolvimento, e por isso, a professora deve lhe oferecer condições que estimulem o gosto pela arte, e incentivar as suas criações num pedaço de papel, permitindo-as inventar, criar o que sua imaginação pedir.

Palavras-Chave: Criança. Infância. Educação Infantil. Desenho.

1- INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma pesquisa sobre a importância do desenho como prática pedagógica para o desenvolvimento integral da criança, no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, entendendo que esta etapa da educação básica é o espaço privilegiado para que esse desenvolvimento ocorra de maneira lúdica e sistematizada. Ao longo da investigação, foi possível observar que existem lacunas nos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores da educação, sobre a importância do desenho no desenvolvimento infantil. Por este motivo, percebe-se a desatualização e a pouca valorização dessa prática pelos professores de Educação Infantil participantes desse estudo. Diante desse contexto é que surgiu a

iniciativa de fazer a pesquisa, percebendo o desenho como uma ferramenta indispensável do fazer pedagógico com crianças pequenas.

É necessário que educadores, pais e professoras tenham conhecimento sobre a importância do desenho e valorizem essa fase que as crianças de 2 a 5 anos estão vivenciando, para deixá-las a vontade para se expressarem, inicialmente através de seus rabiscos e posteriormente, pelos desenhos propriamente ditos. Pois é nessa fase que a educadora tem papel fundamental para estimular a criança a desenvolver habilidades que farão toda a diferença em sua vida escolar, com atividades livres e dirigidas sempre respeitando o tempo/ limite de cada um.

O objetivo geral do estudo foi analisar o desenho como prática pedagógica a partir de uma leitura sobre seu uso numa instituição municipal de Educação Infantil, como também discutir o lugar do desenho enquanto partilha de sentidos e significados da criança. Sendo assim essa pesquisa buscou observar também os espaços e o lugar do desenho na instituição, demonstrar em quais momentos e como o desenho era proposto para as crianças e identificar qual o significado do desenho para as professoras que faziam parte daquela instituição.

A partir desse tema foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativa e participante onde foram observados e analisados durante seis meses os professores (suas práticas pedagógicas com relação ao tratamento do desenho, em sala, como também fora dela), pais (na relevância dos trabalhos produzidos pelas crianças) e alunos (como trata seus desenhos) da instituição a qual eu mesma fazia parte com a função de professora. Assim foi possível com essa pesquisa observar, analisar, comparar e fazer reflexões de maneira sistematizada.

Com essa pesquisa foi possível perceber que devemos ter bastante cuidado com a observação participante para não colocarmos nossas verdades como sendo as verdades de quem estamos observando. “O trabalho qualitativo exige métodos rigorosos, que sejam capazes de explicitar que o investigador chegou o mais perto possível do fenômeno, portanto, suas conclusões não se dão na base de suas crenças individuais” (MALHEIROS, 2011, p. 189).

Em se tratando de uma pesquisa com crianças, é importante ressaltar que não poderíamos abordar esse tema sem antes percorrermos o caminho da infância e trazer as contribuições de alguns estudiosos com seus conhecimentos sobre a infância e criança. E para tratar da discussão de concepção de infância e criança utilizei as teorias de Ariés (1981), Kramer (2001), Oliveira e Cunha (2011), Sarmiento (2007), como também as contribuições de Leite (2010), Ferreira (2001), Lowenfeld (1977), Silva (2002) sobre o estudo do desenho da

criança e não poderia deixar de trazer também para fundamentar esta pesquisa os documentos oficiais do Ministério da Educação-MEC, que norteiam a prática educativa da Educação Infantil.

A escolha desse tema se deu pelo fato de trabalhar-se com crianças e vivenciar com elas a influência que o desenho tem em nosso dia a dia como também a evolução no processo pedagógico, demonstrado pela alegria que estes momentos trazem às crianças. Cada traço conseguido é como se fosse uma etapa vencida, e assim a cada trabalho concluído vê a satisfação da criança por ter sido ele o autor daqueles traços.

Comprovou-se na prática que as crianças quando estimuladas pelos pais e educadores o seu desempenho nas realizações das atividades foi muito acima do esperado e que quando estimuladas, tornam-se pessoas mais seguras e determinadas a fazer da melhor maneira possível. Também tivemos a oportunidade de vivenciar, observar e mostrar a forma apaixonante como a criança constrói os seus desenhos.

2. TECENDO UM POUCO SOBRE INFÂNCIA LÁ E AQUI

O propósito desse texto é discutir algumas teorias sobre a infância, um pouco sobre sua história que teve início na França com os estudos de Phillippe Ariés (1981) como um pouco do que se pensava sobre infância aqui no Brasil com Sonia Kramer (2001). Porém, destaco aqui um conceito de infância na fala de Sarmiento (2007. P.36)

A infância é simultaneamente uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

Em se tratando de infância, é importante ressaltar que nem sempre essa fase da vida foi vista com os mesmos olhares de hoje. Até o século XVIII, a criança não tinha a atenção necessária quanto às suas particularidades, não havia uma preocupação, era tratada como adulto em miniatura, segundo o historiador francês Philippe Ariés (1981) em seu livro História Social da Criança e da Família. Essa visão era muito nítida nas representações artísticas em que a criança quando representada era semelhante ao adulto, muitas vezes estavam segurando a mão de figuras que representavam a morte e esse era um dos motivos pelo qual os adultos não ter muito afeto pela criança nessa época. Se chegasse aos sete anos a

criança ingressava no mundo adulto para aprender a profissão que seguiria no futuro. Na idade média ter filhos significava que mais tarde teria alguém para cuidar dos pais, essa era a preocupação da época. É o que podemos perceber na fala de Ariés (1981. P.157):

Já desde o século XIV, uma tendência do gosto procurava exprimir na arte, na iconografia e na religião (no culto dos mortos) a personalidade que se admitia existir nas crianças, e o sentido poético e familiar que se atribuía à sua particularidade

Segundo Kramer (2001, p.18-19), as pesquisas de Ariès sobre infância começam a ser conhecidas aqui no Brasil na década de 80 e inaugura uma linha de investigação que é *a história da infância*. Mesmo Ariès sendo muito criticado e divergindo com alguns das suas afirmações, Kramer considera inegável o rompimento que sua obra provocou principalmente a que se refere à infância.

Ao longo do tempo, em meados do século XVIII, a concepção de infância foi mudando e a criança passa a ser percebida mesmo que num processo lento, como seres indefesos, frágeis, necessitados de atenção e preocupação (SANTOS e FELIPE, 2016, p.20). Preocupação dos *eclesiásticos* e os *moralistas* em como essas crianças se comportariam futuramente foi determinante para essa mudança do pensar a infância.

Essa nova doutrina moral influenciou fortemente o papel da família e o modelo educacional vigente até os dias de hoje. Com o surgimento do sentimento de infância veio também à base familiar, ou seja, a noção de família centrada no pai, mãe e filhos. O desenvolvimento da escola também decorreu do novo olhar sobre a infância e a preocupação com a preparação para a vida. Com afirma Ariès (1981. P.163):

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário do primeiro, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVIII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes.

Nesse momento, ocorre outro sentimento pela criança, no qual ela passa a ser “paparicada”, ou seja, tratada com carinho e atenção, ganhando afago das pessoas ao seu redor. Verifica-se esse novo sentimento pela infância, com a afirmação de Ariés (1981, p. 158): “(...) em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para os adultos, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’. O autor Austero Fleury (In ARIÈS. 1981. P.161) em “História Social da Criança e da Família” define paparicação sendo

Quando os adultos fazem-nas [as crianças] cair numa armadilha, quando elas dizem uma bobagem ao tirar uma conclusão acertada de um princípio impertinente que lhes foi ensinado, os adultos dão gargalhadas de triunfo por havê-las enganado, beijam-nas e acariciam-nas como se elas tivessem dito algo correto [era a paparicação] [...] (ARIÉS, 1981, p. 161).

Em meados do século XVII essa “paparicação” não se limitava apenas às crianças nascidas de famílias com maior poder financeiro, viam-se crianças de famílias de classes baixas sendo paparicadas. Ariès (1981, p. 162) alega que “as crianças dos pobres eram especialmente mal-educadas, pois só fazem o que querem, sem que os pais se importem (mas não por negligência), chegando mesmo a ser idolatradas; o que as crianças querem os pais também querem”. Evidencia-se o quanto a criança se tornou alvo de distração, momento em que os pais ou amas de leite se divertem vendo as brincadeiras e travessuras das crianças. No entanto nem todas as pessoas viam as crianças desta forma, algumas as viam como desperdício de tempo e insuportável o tempo gasto em prol delas, era o lado negativo do sentimento de infância.

Por volta do século XVII, forma-se outro sentimento de infância, o sentimento da Moralização, no qual se desenvolveu entre os moralistas e educadores da época, inspirando a educação até o século XX. As distrações, brincadeiras e diversões que as crianças traziam até então, foram deixadas de lado, assim:

[...] o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável: “Todo homem sente dentro de si essa insípidez da infância que repugna à razão sadia; essa aspereza da juventude, que só se sacia com objetos sensíveis e não é mais do que o esboço grosseiro do homem racional” (ARIÉS, 1981, p. 162).

Assim, percebe-se que vem ocorrendo uma diferença quanto ao sentimento da infância, no entanto, para compreender dessa forma, é preciso analisar de acordo com o contexto da época, com a forma com que o povo desse período via até então a criança, pois como afirma Ariès (1981. P.162), essas opiniões:

Já foram interpretadas por alguns historiadores como uma ignorância da infância. No entanto, devemos ver nelas o início de um sentimento sério e autêntico da infância. Pois não convinha ao adulto se acomodar à leviandade da infância: este fora o erro antigo.

Kramer (2001) vem dizer também que as pesquisas de Ariès influenciaram pesquisadores e cientistas do mundo inteiro quanto à mudança da função da família ao longo

dos séculos. Pesquisando sobre vários aspectos relacionados à infância e família através das artes, estudando antigos diários e testamentos, além das conclusões quanto ao surgimento da família nuclear, da escola e do conhecimento das individualidades infantis, no ocidente, trouxe uma nova visão para a função que exercem essas instituições. Como afirma Kramer (2001. P.19):

A mudança da concepção de infância foi compreendida como sendo eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças.

As mudanças que ocorreram no interior das famílias e a necessidade de educação das crianças foram os fatores que determinaram o desenvolvimento do sentimento de infância. Assim, a escola passa a ser a instituição responsável pela separação das crianças do mundo adulto. Portanto essa instituição era frequentada pelas crianças burguesas enquanto que as camponesas continuavam no mundo dos adultos. Kramer (2001) evidencia que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista urbano-industrial, quando a sociedade muda o papel social desempenhado pela criança. Com efeito,

[...] se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 2001, p.19).

A partir do século XVII, marco importante no despertar do sentimento de infância, as reformas religiosas católicas e protestantes contribuíram decisivamente para as mudanças dessa concepção. A igreja se encarrega de direcionar a aprendizagem preocupada com a formação moral da criança, visando corrigir os desvios, acreditando que ela era fruto do pecado e deveria ser guiada para o caminho do bem. Contudo, a afetividade passa a ter mais importância no seio da família, era demonstrada principalmente por meio da valorização que a educação passou a ter. Assim, as mudanças ocorreram de maneira significativa com relação à infância e educação porque as instituições educativas tradicionais como a família, a escola e a igreja diante do processo de transformação de pensamento, buscavam na educação uma boa “formação” para o sujeito.

Os processos educativos, eles penetram na sociedade inteira e incidem sobre a profissionalização, que se especializa e se liberta da centralidade da oficina artesanal (no nível manual) e da formação de caráter humanístico-religioso (no nível intelectual), dando espaço à manufatura depois à fábrica, por um lado, às academias e às escolas

técnicas por outro; mas incidem também sobre o controle social, contra os desvios de todo gênero, inclusive os juvenis, como também na formação de um imaginário social alimentado pelos mitos do Moderno e por um estilo de vida civilizado, normatizado, regulado por códigos e limitado por interdições (CAMBI, 1999, p. 279).

Enquanto isso no Brasil com a colonização portuguesa em meados do século XVI, o pensamento foi influenciado e baseado no pensamento vigente na Europa Ocidental em vários aspectos inclusive com relação à educação (SANTOS e FELIPE, 2011, p.20).

Mesmo com a influência de pensamentos da época com as descobertas de Ariés, as reflexões causadas, era uma realidade que não podíamos identificar aqui em nosso país, devido à diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que estavam presentes na formação do povo que aqui viviam:

[...] a presença da população indígena e de seus costumes, o longo período de escravidão, a opressão a que foi submetida expressiva parte da população brasileira, e ainda as migrações, o colonialismo e o imperialismo, inicialmente europeu e mais tarde americano, forjaram condições que, sem dúvida, deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de adultos e crianças. (KRAMER, 2001, p.20).

No Brasil os primeiros modelos de crianças foram trazidos pelos Jesuítas, essas diferenciavam-se:

Muito das crianças brasileiras; e muito pouco com as descobertas europeias sobre a infância. Neste contexto propagam-se duas representações infantis: uma mística repleta de fé, é o mito da criança-santa; a outra de uma criança que é o modelo de Jesus, muito difundida pelas freiras carmelitas. Inspirados por estas imagens, capazes de transcenderem aos pecados terrenos, os jesuítas vêm nas crianças indígenas “o papel em branco” que desejam escrever; antes que os adultos com seus maus costumes os contaminem. (PASSETI, 1995. p. 3).

Os jesuítas entendiam que a criança deveria receber “luz”, ser “moldada” antes que atingisse a idade da puberdade, pois nessa fase que já poderiam ser corrompidos pelos adultos que conviviam em sua volta. Ao pensar assim os jesuítas criaram um projeto pedagógico de colonização jesuítica, no qual tinha como missão divulgar a fé cristã e catequisar os indígenas. Para os Jesuítas, “A infância é percebida como momento oportuno para a catequese porque é também momento de unção, iluminação e revelação [...] Momento visceral de renúncia, da cultura autóctone das crianças indígenas” (DEL PRIORI, 1995, apud PASSETI, p. 4).

As crianças que se recusavam participar desse projeto, os jesuítas diziam que elas

estavam possuídas por um espírito demoníaco, que o mau já havia habitado nelas. Mas com essa prática pedagógica, aproveitavam também para explorar o trabalho dos indígenas e as riquezas naturais de suas terras (NETO, 2000).

No entanto, mesmo com essa proposta pedagógica para as crianças, os jesuítas enfrentaram um grande problema, os quais não conseguiam enquadrar as crianças abandonadas, órfãs e migrantes em seu projeto pedagógico. Presenciavam por volta do século XVIII:

[...] um estrondoso número de bebês abandonados que eram deixados pelas mães à noite, nas ruas sujas. Muitas vezes eram devorados por cães e outros animais que viviam nas proximidades ou vitimados pelas intempéries ou pela fome (NETO, 2000, p. 107).

Para diminuir as situações de abandono e sofrimento na época da Colônia e prosseguindo durante o império, é instalada no Brasil, uma instituição de origem medieval, chamada a Roda dos Expostos. De acordo com Passeti (1995. P.9):

Esta roda era uma espécie de dispositivos onde eram colocados os bebês abandonados por quem desejasse fazê-lo. Apresentava uma forma cilíndrica, dividida ao meio, sendo fixada no muro ou na janela da instituição. O bebê era colocado numa das partes desse mecanismo que tinha uma abertura externa. Depois, a roda era girada para o outro lado do muro ou da janela, possibilitando a entrada da criança para dentro da instituição. Prosseguindo o ritual, era puxada uma cordinha com uma sineta, pela pessoa que havia trazido a criança, a fim de avisar o vigilante ou a rodeira dessa chegada, e imediatamente a mesma se retirava do local.

Assim, foi a maneira encontrada para que as pessoas levassem os bebês não desejados para a roda, sendo garantida a preservação da identidade de quem colocava o bebê na roda, e assim não as deixando jogadas nas ruas, lixeiros, portas de igrejas e casas de outras famílias.

A prática de abandonar crianças é muito antiga. Na época da Colônia muitas crianças eram largadas por diversos fatores, tais como falta de recursos financeiros, filhos fora do casamento, escravas que tinham filhos com seus senhores e entre outros, e então depois que nasciam as mulheres precisavam dar um “fim” na criança, momento o qual aconteciam os casos de bebês jogados em becos, lixeiras, nas portas de outras famílias, igrejas. Quanto à instalação da roda dos expostos, Passeti (1995. P.10) salienta que:

A primeira foi aberta na Santa Casa de Misericórdia em Salvador, no

ano de 1726. Ainda no período colonial, uma segunda e última roda é estabelecida em Recife. Mesmo, após a independência do Brasil, essas rodas continuaram a funcionar. Em 1825, uma outra roda é instalada na Santa Casa de misericórdia de São Paulo.

A Roda dos Expostos não durou por muito tempo, em meados do século XIX no Brasil, essas instituições começaram a ser fechadas, pois passaram a serem consideradas contrárias aos interesses do Estado, as rodas começam a “receber críticas de médicos higienistas, que viam esta forma de assistencialismo como responsável pelas mortes prematuras de crianças” (PASSETI, 1995, p. 11).

Como essas instituições foram fechadas, as crianças passaram a ser vistas como marginais, que estavam largadas a marginalidade e vadiagem nas ruas, diante desse cenário, era necessário alguma providência, sendo a educação como solução. Desta forma, “Caberia ao Estado implantar uma política de proteção e assistência à criança, a qual foi estabelecida por meio do Decreto 16.272, de novembro de 1923” (NETO, 2000, p. 110).

A partir desse pensamento, a criança deveria ter seus cuidados higiênicos, saúde e educação atendidas, buscando a reintegração da criança na sociedade.

Assim diz Neto (2000, p.111)

No ano de 1964, o governo militar introduziu, mediante a Lei 4.513 de 1º de dezembro de 1964, a Política Nacional do Bem - Estar Social do Menor, cabendo a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) sua execução. Seus objetivos eram cuidar do menor carente, abandonado e delinquente, cujos desajustes sociais se atribuíam aos desafetos familiares.

Em vários Estados foram instaladas as FEBEM's (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor) que tinham como objetivo, substituir os antigos "Aprendizados de Menores", para adequar a assistência que antes era quase exclusiva da Igreja, como exemplo as rodas dos expostos e as casas de misericórdia. Os Juizados passaram a encaminhar as crianças órfãs ou abandonadas para essas fundações, e que lá ficavam esperando ser adotadas, enquanto recebiam um ótimo tratamento e uma boa orientação pelas saudosas "damas de caridade", bondosas senhoras que se dedicavam voluntariamente.

Em 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) vêm para garantir os direitos das crianças e adolescentes, como consta no art. 4º o qual determina que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à

vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros mais que asseguram a criança e adolescentes de ter seu desenvolvimento na sociedade em que vive (DIGIÀCOMO; DIGIÀCOMO, 2013, p. 5, 6).

Ao constituir essas e outras Leis, é que o Estado assume suas responsabilidades sobre a assistência de crianças e adolescentes, tornando-se sujeitos de Direitos. No entanto, mesmo com essas medidas e Leis a favor da criança, havia muitos casos de crianças abandonadas, o número de mortalidade também continuava a crescer, crianças largadas à própria sorte. Esse cenário se mantém há muitas décadas, onde se percebe que o Estado privilegia apenas o que é privado, por ser mais lucrativo do que as políticas sociais em favor das crianças.

As famílias pobres que viviam no campo e passaram a viver na área urbana, sofreram na adaptação da mudança do campo para a cidade, pois se sentiam constrangidos por não conseguirem se sustentar na cidade, já que não tinham mais suas terras para realizar as plantações e cultivos para se alimentar, que até então, contavam com a ajuda de suas crianças para cultivarem.

Mesmo com a percepção da importância da educação para o desenvolvimento, a educação escolar no Brasil chegou tardiamente. De acordo com Del Priore (2013, p. 10)

[...] tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com grande atraso. Comparado aos países ocidentais onde o capitalismo instalou-se no alvorecer da Idade Moderna, o Brasil, país pobre, apoiando inicialmente no antigo sistema colonial e, posteriormente, numa tardia industrialização, não deixou muito espaço para que tais questões florescessem. Sem a presença de um sistema econômico que exigisse a adequação física e mental dos indivíduos a esta nova realidade, não foram implementados os instrumentos que permitiriam a adaptação a este novo cenário (DEL PRIORE, 2013, p.10).

Assim, foi possível perceber que são vários os fatores, culturas, momentos históricos e políticos que influenciaram na forma de se perceber a criança e a infância. Apesar das mudanças que ocorreram ao longo do tempo, com todos os estudos e pesquisas que surgiram influenciando de maneira significativa o pensar sobre a criança e a infância, ainda é necessário um repensar sobre as condições que as instituições como escola, famílias, Estado e a sociedade em geral proporcionam a essas crianças.

3- A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil no Brasil teve seu início em meados do século XIX, exclusivamente com caráter assistencialista em instituições chamadas de creches e jardins de infância. Diferentemente das que foram criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham como objetivos o caráter pedagógico. Assim as creches brasileiras foram criadas para atender exclusivamente as mães que trabalhavam e viúvas desamparadas que não tinham onde deixar seus filhos. Mas ao longo dos tempos e de acordo com cada fase da história, percebemos que essa concepção de Educação Infantil foi mudando, pois o assistencialismo deu lugar a uma preocupação pedagógica e assim a instituição, que antes era direito da mãe que trabalhava, passou a ser direito da criança de 0 a 6 anos e o mais importante é que foram elaborados currículos que tratavam da criança como um ser que precisava de uma didática sistematizada, que tinham fundamental importância no desenvolvimento integral da criança. Foi possível observar essas mudanças a partir do ano de 1988 com a Constituição Federal, onde a Educação Infantil de 0 a 6 anos passa a ser dever do Estado apontado no Artigo 208, inciso IV:

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
IV. atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.

A partir da Constituição e a preocupação de atendimento a todas as crianças, independente de sua classe social, deu-se prosseguimento a um processo de regulamentação do trabalho com essa faixa etária no campo da legislação. Do ponto de vista histórico é que vemos os esforços e as lutas travadas com as autoridades na pretensão de efetivar o valor da Educação Infantil no desenvolvimento da criança, assim foi preciso quase um século para que o direito à educação aos menores de 0 a 5 anos fosse de fato garantido na legislação. De acordo com Albuquerque, Felipe e Corso (2017, p. 9-10)

A COEDI (coordenação de Educação Infantil), ao longo de sua trajetória como órgão público vinculado ao MEC, em especial nas duas últimas décadas, produziu importantes publicações, alimentadas pelos debates e pelas pesquisas sobre Educação Infantil e infâncias, formação docente e políticas públicas para as crianças de zero a seis anos, além de organizar e apoiar seminários, congressos e encontros.

Política Nacional de Educação Infantil (1994);

Por uma política de Formação do profissional de Educação Infantil (1994);
Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994);
Educação Infantil no Brasil: Situação atual (1995);
Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995);
Educação Infantil: Bibliografia anotada (1995);
Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996);
Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (Volume I e II) (1998);
Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2006, 2008);
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. (Volumes I e II) (2006);
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2008);
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009);
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010);
Brinquedos e Brincadeiras nas Creches. Manual de Orientação Pedagógica (2012);
Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012);
Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo (2012);

De acordo com as leis vigentes e o processo histórico que seguiu a trajetória das instituições que atendiam as crianças, seja creche ou pré-escola, o Ministério da Educação, tendo como base seus documentos de 1994 e 1995, já citados acima, definiu o ano de 2006 como o ano da Política Nacional de Educação Infantil, com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esse nível de ensino. Indicando que:

A prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios elaborem ou adéqüem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de Educação Infantil ofereçam, no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos sócio-econômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da Educação Infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e

as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas (BRASIL, 2006, p.26)

Outro marco na história e nas conquistas foi o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) que norteou o trabalho do professor em sala de aula, porque era o currículo da Educação Infantil desde o ano de 2001, é substituído a partir deste ano de 2017, pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento que surgiu na intenção de atualizar significativamente o currículo para a Educação Básica em geral que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Um documento que vem ser a base para que cada região do nosso país, estado, município tenha a competência e autonomia para ampliar esse currículo de acordo com sua cultura e diversidade em geral. Dada à importância desse documento (BNCC), vale salientar, que não é a versão definitiva, pois os debates e reuniões sobre esse novo currículo não terminaram. Como está escrito no documento:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/199012), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199713), preservação do meio ambiente (Lei nº 9.795/199914), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200915), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200316), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/200917), bem como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/201018). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades de todos os componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas possibilidades e especificidades, tratá-la de forma contextualizada. (BNCC, 2017, p.10)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz que na primeira etapa da educação básica que devem ser assegurados seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se) de acordo com os eixos estruturantes da Educação infantil (interações e brincadeiras), com o intuito de que as crianças aprendam e se desenvolvam de maneira integral. Assim podemos dizer que a partir dessas considerações é que menciono aqui o objeto dessa pesquisa: *O desenho como prática pedagógica e o seu lugar na Educação Infantil*, que envolve não só as crianças, mas o profissional que está diariamente com elas desenvolvendo as atividades sistematizadas, as

quais devem garantir essas aprendizagens. Sendo assim, é relevante destacar que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve ser vista como um espaço para o viver da infância, promovendo a apropriação das diferentes linguagens e manifestações expressivas, dentre estas está o desenho, cheio de significados se tornando até um brinquedo pela criança.

4- O DESENHO INFANTIL

É normalmente a partir do contato que as crianças tem com um lápis, descobrem que podem deixar suas marcas registradas em superfícies, como papel, no chão ou ate mesmo nas paredes de casa. E o que as impulsionam mais a desenhar são os movimentos repetitivos que lhes dão prazer e conseqüentemente deixam ali suas marcas que mais tarde terão valor simbólico. Segundo Vygosky (1998), o desenvolvimento futuro do desenho não é simplesmente reflexo e nem tem explicação em si mesmo, é preciso levar a criança a descobrir que seus gestos gráficos podem significar algo. Mas a função simbólica do desenho infantil só tem efetivo valor se for atribuído antes da produção do desenho. De acordo com Ferreira (2001. P.80)

O desenho de uma criança não é a representação de um objeto em si, ou seja, uma *representação visual*. O desenho de uma criança é a representação da experiência que a criança tem com o objeto em particular, na qual deixa transparecer suas emoções.

Os primeiros desenhos surgem de maneira espontânea que evoluem juntamente com o processo de desenvolvimento da criança. Esses primeiros desenhos são chamados de rabiscos iniciais, que nem sempre tem a intenção de transmitir alguma mensagem, mas ao longo do tempo a criança cresce e aprimora suas capacidades sensoriais e motoras e o prazer de registrar através do desenho, que passam a ter uma intenção e a criança até se comunica através dele. Assim observamos que através da produção gráfica da criança surgem elementos que indicam que houve um desenvolvimento emocional, intelectual, físico e social. No campo emocional observamos que há sentimentos de alegria, tristeza e raiva. No campo intelectual o aprendizado acontece pela ação de desenhar e desperta a criatividade. No desenvolvimento físico podemos dizer que a imagem que a criança tem do seu esquema corporal é refletida em seus desenhos, como também habilidades nos traços demonstram coordenação motora e visual. Assim também nos desenhos refletem o desenvolvimento social através das relações da criança com o meio onde representa situações vividas. Portanto o desenho infantil tem uma importância significativa no desenvolvimento global da criança por ser um instrumento para expressar sua vida. Como afirma Lowenfeld (1977, p.91).

Um dos primeiros meios que a criança utiliza para manifestar-se é o movimento corporal. Os pais sempre observam seus filhos no berço, quando movem os braços ou dão pontapés no ar, enquanto balbuciam ou choram. Mas a criança não é afetada apenas por essas variações a que se dedica ativamente. Os genitores também conhecem o efeito calmante, produzido pelo ato de pegar, nos braços, e ninar uma criança que chora, ou simplesmente balançar o seu berço. O significado dos movimentos corporais, como uma das primeiras fontes de expressão e de comunicação, tem sido destacado por muitos psicólogos.

Em sua obra *A Criança e sua Arte*, Lowenfeld (1977) expõe que o ato de criar envolve o pensamento e a criatividade, intensificando a inteligência artística. Através da criação, a criança busca o saber, pois desenhar é sempre estar diante de aventuras e desafios gerando conhecimento de si próprio, do outro e do mundo o qual ela faz parte. Para Lowenfeld (1977), a arte do desenho possui papel fundamental na vida da criança, visando formar um novo significado para tudo que vê, sente e observa, pois constitui um complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência para formar um novo e significativo todo. Estudioso influenciado pelo inatismo Lowenfeld afirma que o desenho da criança passa por fases de acordo com o estágio maturacionista em que ela se encontra, independentemente do contexto em que estão inseridas.

Lowenfeld (1977) referindo-se às fases do desenvolvimento infantil classifica-as em quatro estágios. São eles: *Estágio das Garatujas*, *Estágio Pré-Esquemático*, *Estágio Esquemático* e *Estágio do Realismo*. O primeiro estágio compreende aproximadamente dos dois aos quatro anos de idade onde a criança faz rabiscos ao acaso. As linhas desenhadas vão se sobrepondo umas às outras, formando camadas de rabiscos. Ela brinca de desenhar e aos poucos vai percebendo o seu desenho e evoluindo gradativamente para formas mais controladas. As “garatujas”, termo empregado pelo autor, referem-se aos rabiscos produzidos pelas crianças na fase inicial de seus grafismos.

O Estágio Pré-Esquemático tem início por volta dos quatro anos e estende-se até os sete anos aproximadamente. Tem como característica a representação do real com formas e figuras mais ordenadas, mas ainda com variações nos tamanhos. Os desenhos também são constituídos por poucos traços, bem resumidos.

No Estágio Esquemático dos sete aos nove anos, a criança desenvolve o conceito da forma e os desenhos agora descritivos e com detalhes reais simbolizam o que pertence ao seu mundo. Essa fase também é conhecida como simbólica por representar traços com símbolos.

Por último, o autor aborda o Estágio do Realismo, que acontece dos nove aos doze anos e marca uma maior simbolização nos desenhos onde a criança projeta suas produções com maior consciência. Como já tem um poder maior de criticidade, a criança procura esboçar objetos e seres como são vistos, porém, é o período em que perde o poder de inventar e há o desinteresse pelo desenho.

Em contraponto com essa perspectiva de que para começar a desenhar a criança depende de um amadurecimento nas áreas neuromotoras, socioafetivas e cognitiva, tem Silva (2002, p.13):

A maior parte da literatura sobre o desenho da criança aborda a temática sob um enfoque basicamente maturacionista, como algo geneticamente determinado e de caráter universal. Como consequência, tem-se um entendimento equivocado a respeito do grafismo, guiado por um viés biologisante.

Para Silva (2002) a criança desenha a partir de suas vivências e o meio social é significativo nas representações gráficas dela, para a autora a criança se constitui a partir do meio social que ela está inserida, sendo assim o desenho terá marcas dessa influência. Assim é possível observar em sua fala a sua posição diante da perspectiva maturacionista de alguns autores que ela cita como, Lowenfeld, Luquet, Lurçat, Goodnow, Kellogg e Meredieu:

A criança focalizada por tais autores está solta no tempo e no espaço, sem vínculos de qualquer espécie, a não ser o biológico. O meio social é mencionado, mas geralmente de forma superficial, sem uma preocupação mais detalhada em relação a sua influência ou participação no curso de transformações da produção gráfica. Essa concepção marca, conseqüentemente, opções de estudo e de pesquisa que tendem a examinar a criança desenhando sozinha e a focalizar o produto, ao invés do processo. (SILVA, 2002, p.19).

Silva (2002) aponta em sua obra, *A Constituição social do desenho da Criança*, que o desenho no processo pedagógico, ou podemos dizer na prática pedagógica de sala de aula, oscila entre dois pólos: a atividade gráfica sem valor atribuído pedagogicamente, usada para “acalmar” as crianças e assim distraí-las no final da aula. E outro pólo, a extrema instrumentalização do desenho, que deve ser ensinado, dirigido, treinado, para aperfeiçoamento da coordenação motora. E essa percepção de como o desenho é tratado na instituição de Educação Infantil faz parte desse trabalho como parte do objeto de estudo. A intenção não é analisar o desenho em si realizado pelas crianças, mas como a participação do outro (alunos, pais e educadores em geral) e o valor atribuído por eles a essas atividades ajudam no processo de desenvolvimento dentro do contexto da Educação Infantil.

5- CAMINHOS METODOLÓGICOS

Trata-se de pesquisa qualitativa através da qual se buscou analisar o desenho como prática pedagógica a partir de uma leitura sobre o seu uso numa instituição municipal de Educação Infantil, como também o lugar do desenho como partilha de sentidos e significados da criança.

O estudo foi realizado numa instituição municipal de Educação Infantil no município de Campina Grande-PB, a qual a pesquisadora fazia parte do quadro de professoras. Durante o tempo da pesquisa, era professora da turma do pré II à tarde. A instituição atendia 89 crianças na faixa etária de 2 a 5 anos de idade, de classes populares. A maioria das mães eram donas de casa que tinham como renda principal o Bolsa Família (Programa do Governo Federal), e muitos dos pais eram presidiários, outros trabalhavam como servente de pedreiro, poucos tinham carteira assinada. E o nível de escolaridade desses pais era de fundamental completo a incompleto, no máximo.

A instituição localizava-se numa área distante do centro da cidade, sendo caracterizada como zona rural e que no terreno vizinho havia umas casas populares que estavam em construção pelo Governo Federal. Em termos de espaço físico, tinha 4 salas, 1 dormitório, 2 banheiros para alunos, 1 banheiro para funcionários e visitantes, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 sala da gestão, 1 recepção e ainda 1 guarita onde ficava o vigilante.

No total eram 20 funcionários entre professores, apoio na limpeza, cozinheiras, gestora, secretária e vigilantes.

A rotina da instituição estava organizada da seguinte maneira:

- 07h00min às 07h15min – entrada
- 08h00min – café da manhã
- 08h45min – atividade em sala
- 09h15min – brincadeiras livres no pátio
- 10h30min – almoço
- 11h00min – maternal vai para o dormitório para o soninho/saída do pré I
- 13h00min – entrada do pré I e II
- 14h30min – lanche da tarde
- 15h00min – brincadeiras livres no pátio
- 16h00min – jantar
- 16h30min – saída

Havia duas professoras em cada sala de maternal e uma professora em cada sala de pré, ainda tinha uma assistente social e uma orientadora educacional que estava na instituição um dia na semana.

No início do período em que foi feita a pesquisa havia 25 crianças matriculadas no maternal I, 23 no maternal II, 23 no pré I e 18 no pré II, não havendo desistência nem matrícula durante esse período.

As observações foram realizadas durante o ano letivo de 2014, e registradas acontecimentos relacionados ao tema da pesquisa, como também através de questionário que foi respondido por professores que atuavam naquela instituição.

As crianças não tinham materiais e era utilizado o que a instituição disponibilizava, e foi verificado que professores compravam e traziam alguns materiais para fazer atividades com as crianças. Com relação aos materiais disponibilizados, havia certo controle para que não houvesse desperdício, assim acabava acontecendo que as crianças tinham acesso a poucos giz e lápis, muitas vezes tendo que usar até quando estivessem pequenos, de certa forma dificultava o trabalho em sala de aula. Dessa forma foi possível perceber que o fato observado já estava numa condição oposta do que os estudos indicavam nos livros sobre o desenho infantil. Os livros apontavam que era preciso uma variedade em material à disposição para as crianças poderem se expressar, caso contrário ela encontrará dificuldades para desenvolver-se.

Os materiais utilizados nas atividades de desenho sempre eram papel ofício A4, giz de cera, lápis grafite, canetinhas de cor, lápis de cor e tinta guache. Um fato que chamou atenção da pesquisadora é que a tinta guache era mais utilizada pelas turmas dos maternais, enquanto que as turmas de 4 e 5 anos utilizavam mais os lápis.

Durante o período de observação foram poucos os momentos de atividades planejadas com desenhos. Na maioria das vezes o desenho estava na sala apenas para completar o horário e para acalmar as crianças até o momento da saída. A atividade gráfica em geral não tinha um tema predeterminado, ou seja, as crianças desenhavam apenas marcando o papel do jeito que quisessem. Houve momentos de intervenção da pesquisadora com a proposta de ler uma história que fosse de interesse das crianças para em seguida fazerem um desenho sobre a mesma, e o resultado foi surpreendente com relação às produções das crianças.



Fig. 1. Desenho feito por uma criança do Pré I (após intervenção da pesquisadora)

É importante dizer que o desenho era solicitado não como uma ferramenta de aprendizagem, mas como uma atividade que faria com que o tempo dos alunos fosse ocupado para que eles não ficassem sem ter o que fazer e conseqüentemente “virassem” a sala de aula. Ao fazer parte daquela instituição e observar de perto a prática vigente é que despertei para a investigação desse tema, e buscou-se aprofundar o conhecimento da importância do desenho para o desenvolvimento da criança.

Nas turmas de maternais não foram registrados nenhum momento de atividade de desenho, mesmo com intervenção, sugestão, as professoras não entendiam esse valor da atividade gráfica. Pois eram trabalhadas muitas atividades de coordenação motora ampla, e quando se trabalhava a coordenação motora fina, eram com atividades de rasgar, amassar, colar. O que chamou a atenção também foi às datas comemorativas como Páscoa, dia do Índio, que no maternal I as professoras traziam os desenhos nas cartolinas prontas para que as crianças colassem papel picado dentro do desenho.

Segundo Luria (1988 Apud SILVA, 2002, p.33) constatou que “mudanças nas formas práticas de atividades, e especialmente a reorganização da atividade baseada na

escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamentos dos indivíduos estudados”.

Na sala do pré I, a professora propôs uma atividade de desenho onde ela colocou grupos de 5 crianças, pois as mesas quando juntas ficavam em forma de células, e no centro de cada grupo espalhou lápis grafite, e lápis de cor, e iniciou a atividade com frases: “Vamos desenhar bem bonito!”. Ela ia de mesa em mesa, na intenção de ajudar e incentivar às crianças em suas produções, como também escrevia nas folhas os nomes referentes aos objetos que as crianças estavam desenhando. Após o término dessa atividade a professora sugeriu que a turma colocasse as produções na parede do lado de fora da sala de aula. Foi um momento prazeroso para elas, pois estava expressa nos rostinhos a satisfação em expor suas atividades, e que chamou a atenção dos funcionários da instituição vendo aquela movimentação, como também dos demais professores.



Fig. 2. Desenho de uma criança do Pré I resultado de intervenção com uma história infantil.

Ainda discorrendo sobre essa atividade foi observado também que no momento que os pais chegavam para buscar seus filhos, ficavam olhando e falando frases como; “Que lindo!”, “Quem fez?”, e as próprias crianças relatavam seus desenhos. Esse foi o dia que marcou essa instituição porque, as crianças se sentiram os artistas da obra e percebeu-se que no outro dia elas solicitaram novas atividades com desenho.

Ao observar a frequência com se propunha atividades de desenho, percebemos que para tamanha importância que o desenho tem para o desenvolvimento da criança nessa fase, não havia uma sequência predeterminada, não havia um planejamento, não tinha discussões sobre o desenho, nos momentos de planejar era notável a preocupação com a escrita e a

leitura. As atividades prontas e desenhos prontos também faziam parte da vivência das crianças da instituição estudada.

Solicitei que as professoras respondessem um questionário sobre suas experiências com desenhos, até para saber se tinha alguma relação do fato delas não permitirem o desenho em suas práticas de sala de aula. Mas não foi muito aceito e apenas 3 professoras responderam. As questões sobre a participação da professora nas atividades de desenho, a importância dessa atividade para sua prática e o lugar do desenho na prática cotidiana foram abordadas.

Observando o resultado do questionário respondido pelas professoras da instituição onde foi realizada a pesquisa, conclui-se que a maioria acha que existe estímulo na escola com relação ao desenho. Todas disseram que costumam desenha com seus alunos de forma a incentivá-los. Apesar de desenhar com seus alunos, não tem habilidades com o desenho até porque não foram incentivadas na infância.

_ *“Eu costumo desenhar para e com as crianças para representar algum elemento ou personagem de acordo com o contexto que estamos vivenciando”*. Falou uma professora.

_ *“Quando penso nos desenhos de minha infância, o que me vem à cabeça é a seguinte cena: casa com cerca e árvores, jardim florido com gramado verde, céu azulado com nuvens e gaivotas, montanhas ao fundo e um lago com patinhos à frente. Na minha infância não éramos incentivados nem orientados a desenhar”*. Fala de uma das professoras.

_ *“Na minha prática o desenho sempre está presente, pois acredito na valiosa contribuição que esta atividade oferece ao desenvolvimento infantil”*. Outra professora.

Com relação ao lugar do desenho em sua prática pedagógica, todas falaram que o desenho favorece o desenvolvimento da criança e que o desenho sempre esteve presente pela valiosa contribuição dele nesse processo.

O desenho interfere na construção da aprendizagem. Quando encontra educadores que conhecem estas fases e as estimulam favorecem o desenvolvimento integral desta criança, quando desconhecem têm atitudes negativas, quer, repreendendo quando riscam o seu corpo, parede e móveis, quando deveriam oferecer um cantinho especial para desenvolverem esta atividade, que é um exercício para se tornar um adulto bem resolvido e não inseguro, medroso e introspectivo; porque na hora em que precisou de apoio, foi criticado e podado. Por tudo isso se vê a urgência em se formar profissionais conscientes desta importância. Como afirma Silva (2002. P.132):

Além dos conhecimentos imprescindíveis sobre o desenvolvimento infantil, o professor precisaria ter acesso a alguns aspectos da história da arte, seja por meio de visitas a museus e exposições, ateliês de artistas, seja pelo contato com reproduções de obras de arte. O conhecimento e a fruição trazem oportunidades de uma compreensão maior acerca das inúmeras possibilidades de representação do mundo e, conseqüentemente, também uma maior compreensão sobre o desenho infantil.

Não é tarefa fácil discutir sobre questões que envolvem o trabalho pedagógico em instituições de Educação Infantil, uma vez que o dia a dia desses profissionais aponta para muitas dificuldades na organização desse trabalho, especialmente no que se refere ao desenho das crianças. Assim Silva (2002, p.132) diz que “A função do professor é a de possibilitar à criança transformar a realidade, o que só pode acontecer se o próprio educador puder refletir a cerca de sua prática”.

E essa reflexão foi o que motivou o desenvolver desse artigo, porque era angustiante observar e fazer parte de uma prática que não tinha intenção de transformação, de desenvolvimento, não tinha valor de sentido. Apesar das literaturas que existem sobre o desenho, é preocupante a desinformação do professor, a falta de conhecimentos específicos sobre o “ser criança”, que está em desenvolvimento e necessita de atenção especial por se tratar da base de toda vida.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos acerca do desenho e das observações das práticas docentes que realizamos em turma de Educação Infantil, reconhecemos a importância do desenho, enquanto manifestação artística e estética, altamente criativa que faz parte do universo infantil. Entendemos o ato de desenhar como a atividade artística preferida das crianças da turma investigada, cuja produção é rica em detalhes, que expressam e comunicam pensamentos, sentimentos e imaginário infantis, sobre o mundo que o cerca e os mundos inexistentes, mas que são inventados por elas.

Por ser uma linguagem artística e gráfica, o desenho permite que as crianças registrem as suas histórias em seus desenhos, que em cada traço, risco, rabisco revelam um pouquinho do que é vivido/imaginado por elas, como também o sentir e o pensar desses indivíduos. Também percebemos, nas leituras feitas, que ao desenhar as crianças desenvolvem também sua criatividade, ampliando significativamente suas maneiras de expressões.

Ao mesmo tempo que são estimuladas, as crianças também se desenvolvem através do contato com o outro e com o meio em que está inserida, pois ela é um ser histórico pertencente a uma cultura.

Ao estar presente na escola de Educação Infantil e interagir diretamente com as crianças, professoras e bibliografias, compreendi que muitas questões iniciais se confirmavam ao longo do trabalho, como também outras alcançavam significações mais elaboradas, permitindo-me entender com maior domínio a importância do grafismo como prática pedagógica na constituição da criança e na sua colocação como sujeito protagonista que aprende também através do desenho.

O professor por sua vez, é responsável em observar atentamente os processos gráficos realizados pelas crianças, de modo a incentivá-las a desenhar sem medo e sem estereótipos, valorizando suas capacidades, desejos e conhecimentos. Já que citado o professor, este necessita se aproximar do desenho, mostrar para as crianças o seu gosto pelo mesmo, incentivando-as a participarem dos processos gráficos.

A intervenção com crianças e com a minha própria prática me fizeram refletir e entender o ensino-aprendizagem como uma troca de saberes onde tanto o professor como o aluno aprendem ao se comunicar através do desenho e ao dialogar sobre suas intenções, e suas dúvidas no ato de desenhar.

Enfim, a partir das observações, reflexões e constatações encontradas no decorrer desta pesquisa, encerro esse trabalho na certeza de que ainda há muito a ser conhecido, discutido e analisado sobre o desenho da criança, mas também fiquei encantada por ter compreendido algumas relações que envolvem o desenho, o grafismo infantil, processos que são admiráveis e sempre desafiadores.

DRAWING AS A PEDAGOGICAL PRACTICE AND ITS PLACE IN CHILDREN'S EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to analyze the drawing as pedagogical practice in a municipal institution of Early Childhood Education, in the city of Campina Grande - PB; And also intends to discuss the place of drawing as a sharing of meanings and meanings of children from 2 to 5 years, attended at the institution in 2014. The interest in the theme refers to the training of teachers about the child's drawing and the valuation of education professionals Child. To develop this study, we conducted field research and bibliographic research. The research also sought to understand the place of the drawing in the institution, in what moments and how the drawing was proposed for the children and to identify the meaning of the drawing for the teachers who were part of that institution. Children's drawing is an important part of the child's expression yet. It is also an important means for the teacher's reflection on the visual language, since it has a significant influence on the child's intervention in the social environment in which he lives, and especially in the Institution of Early Childhood. The situations observed were the subject of reflective thinking, and analyzed from the conceptions of children and childhoods, research on children's drawing, and considering the fact that children are historical-cultural subjects. At present, the teaching practice with drawings refers to the importance of different materials in the act of drawing, and to the most significant dimensions in the performance of the educator, which enriches his practice by being attentive to all the artistic manifestations of his students, including the drawing. The child in Early Childhood Education is in full development, and therefore, the teacher must offer conditions that stimulate the taste for art, and encourage their creations on a piece of paper, allowing them to invent, to create what their imagination asks for.

Keywords: Child. Drawing. Childhood. Child education.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, LBP. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 31 de julho, 2017.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. v. 1.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 24 de julho, 2017.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 7ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

DEL PRIORI, M. História da criança no Brasil. In: PASSETI, Edson. **As crianças brasileiras**: um pouco de sua história. Texto mimeografado [S.I: s.d].

DIGIÁCOMO, M. J; DIGIÁCOMO, I. A. **Estatuto da Criança e Adolescente**; anotado e interpretado. Curitiba, SEDS, 2013.

DOURADO, A. C. D. **História da Infância e Direitos da Criança**. Edição Especial Salto para o Futuro. Ano 19 – Nº 10 – Setembro/2009.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Org.) **Infância**: Fios e Desafios da Pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação** – Rio de Janeiro: LTC, 2011.

NETO, J. C. S. **História da Criança e do Adolescente no Brasil**. Revista unifeo, revista semestral do Centro Universitário FIEO – ano 2, nº 3, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

SILVA, S. C. M. **A constituição Social do Desenho da Criança**. Campinas-SP. Mercado das Letras, 2002.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Org.) **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª Edição. São Paulo, Martins Fontes. 1998.

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
COMPONENTE: TCC
ALUNA: FABIANA BARBOSA FERNANDES
ORIENTADORA: ROSEMARY ALVES DE MELO

QUESTIONÁRIO

- 1- Você pessoalmente desenha com as crianças?
- 2- Gosta de desenhar?
- 3- Qual foi a sua experiência com o desenho na infância?
- 4- Alguém especial a motivou a desenhar? Quem?
- 5- Qual a importância que você atribui ao desenho para o desenvolvimento infantil?
- 6- Na organização de sua prática cotidiana, qual é o lugar do desenho?



LA YESABARRI



