



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

EDVANIA SOARES POLICARPO

**GARATUJAS, RABISCOS E FORMAS: O DESENHO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**CAMPINA GRANDE
2022**

EDVANIA SOARES POLICARPO

**GARATUJAS, RABISCOS E FORMAS: O DESENHO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
coordenação de Pedagogia da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Graduada em Pedagogia

Área de concentração: Educação Infantil

Orientador: Prof. Dr^a Lenilda Cordeiro de Macêdo

**CAMPINA GRANDE
2022**

É expressamente proibido 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 do trabalho.

P766g Policarpo, Edvania Soares.
Garatujas, rabiscos e formas [manuscrito] : o desenho na
educação infantil / Edvania Soares Policarpo. - 2022.
44 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Educação Infantil. 2. Desenho. 3. Desenvolvimento
Infantil. I. Título

21. ed. CDD 378

EDVANIA SOARES POLICARPO

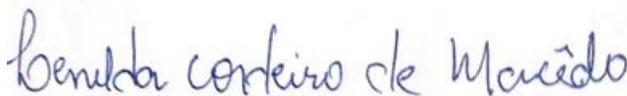
**GARATUJAS, RABISCOS E FORMAS: O DESENHO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
coordenação de Pedagogia da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Graduada em Pedagogia

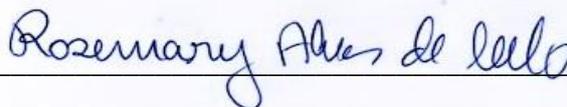
Área de concentração: Educação Infantil

Aprovada em: 31/03/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof Dr^a. Lenilda Cordeiro de Macêdo (Orientadora)



Prof.Dr^a. Rosemary Alves de Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^a. Dr^a. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AQUARELA

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo

Com o lápis em torno da mão
E me dou uma luva
E se faço chover
Com dois riscos tenho um guarda-chuva

Vinicius de Moraes, Toquinho, Guido Morra, Maurizio Fabrizio

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me sustentar, e nunca me abandonar enquanto filha, diante das dificuldades tão presentes na vida, por me encorajar até chegar ao momento esperado para defesa deste trabalho, o qual me trouxe novos desafios como também aprendizagens durante toda a trajetória acadêmica.

A minha família, em especial a minha mãe Maria das Dores que sempre acreditou em mim, e fez de tudo para que eu pudesse ter acesso ao ensino superior, a minha irmã Edjania pelos conselhos e incentivos e a meu Irmão João Batista, ao meu pai, que mesmo não estando mais presente entre nós, espero que esteja orgulhoso de mim. Cada um teve um papel essencial em minha vida, costume dizer que eles são a minha base. As minhas amigas, Adna Bernardo, Alexandra Morais, Carla Andreia, Jéssica Rayla, Marizete Araújo, Renata Bernardo, Renata Ferreira que sempre estiveram juntas comigo desde do início do curso. Meu agradecimento a vocês por acreditarem em mim, dizendo que eu tinha a capacidade de conquistar todos os meus objetivos. Juntas enfrentamos tantos desafios, mas nunca desistimos. Aos amigos Felipe Araújo e João Paulo pelas palavras de carinho e incentivo.

Meus sinceros agradecimentos também a todos/as professores/as (mestres e doutores) que contribuíram para minha formação, sempre transmitindo e ampliando nossos conhecimentos, isso mostra o quanto são eficientes e comprometidos com a Educação, em especial a minha orientadora, Dr^a Lenilda Cordeiro de Macêdo que esteve junto comigo desde do componente de Educação Infantil II, foi a partir de suas aulas que comecei a conhecer o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), agradeço por estar comigo durante toda essa caminhada acadêmica, pelo conselhos, aprendizagens, orientações, os quais estão fazendo grande diferença em minha vida. A professora Ruth que mudou minha visão com relação as artes, através de suas aulas no componente de ensino de artes. E aos profissionais que se propuseram a responder o questionário, visto que, é muito difícil encontrar pessoas dispostas a responder.

RESUMO

Este estudo teve como principal objetivo analisar a importância do desenho na Educação Infantil. É uma pesquisa de caráter quantitativo, na qual utilizou-se, como técnicas para produção dos dados a pesquisa bibliográfica e um questionário elaborado no *google forms*. O mesmo foi enviado para vários grupos de *whatsapp* de professores de Educação Infantil, dentre estes, 11 professoras responderam. As principais referências teóricas são: Brasil (2017); Gobbi (2014); Macêdo (2014); Melo (2005); Sarmiento (2009). Os resultados analisados evidenciaram que as professoras planejam e propõem atividades de desenhos para suas respectivas turmas e evidenciam um conhecimento das Artes Visuais, especialmente do desenho como sendo essencial para o desenvolvimento da coordenação motora, como forma de expressão, criatividade e imaginação. Todavia, observamos que as docentes valorizam mais a realização de desenhos livres, e não compreendem o desenho enquanto dimensão cultural, portanto como um objeto a ser ensinado e/ou aprendido. Diante do exposto concluímos que há uma necessidade de as professoras aprenderem/ compreenderem o desenho como uma produção cultural e simbólica, através da qual as crianças representam a realidade, a cultura em geral e as culturas infantis, dentre outras dimensões presentes no seu contexto sociocultural. Neste sentido, sugerimos que os gestores públicos e privados das instituições, nas quais estas docentes atuam implementem formações continuadas na área de desenvolvimento humano, linguagens e Artes Visuais e ou plásticas visando um conhecimento mais profundo sobre as crianças e sobre currículo na/ para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenho. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the importance of drawings in Early Childhood Education. It is a quantitative and qualitative research, in which was used as techniques for the production of data, the bibliographic research and a questionnaire prepared on google forms. The questionnaire was sent to several whatsapp groups of early years teachers, among these, 11 teachers responded. The main theoretical references are: Brazil (2017); Gobi (2014); Macêdo (2014); Melo (2005); Sarmiento (2009). The analysis results showed how teachers plan and propose drawing activities for their classes and show a knowledge of the visual arts of drawing as being essential for the development of motor coordination, as a way of expression, creativity and imagination. However, we observed that the teachers value the realization of free and unplanned drawings more than drawing as a children's culture, as an object to be studied and learned. In view of the above, we conclude that there is a need for teachers to learn and understand drawing as a cultural production through representation of the reality and general children's cultures, among other dimensions presented in its sociocultural context. In this sense, we suggest that the public and private managers of the institutions, in which these active institutions implement continuing training in the area of human development, languages and visual and/or plastic arts to aim for more insight into children and for a better curriculum for early childhood education.

Keywords: Early childhood Education. Design. Child development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – professoras	Gráfico, a frequência com que as crianças se expressam mais ressaltadas pelas	31
Figura 2 –	Gráfico, as formas de desenho mais ressaltados pelas professoras	36

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO	11
2.1 Artes Visuais na Educação Infantil	16
3 RELEVÂNCIA DA LINGUAGEM GRÁFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
3.1 O Desenho Como Forma de Expressão Artística	22
3.2 O Desenho na Perspectiva de Jean Piaget	24
3.3 Concepções de Infâncias e Criança Sob a Perspectiva da Sociologia da Infância	26
3.4 O Desenho Como Uma Cultura Infantil	28
4 O DESENHO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
4.1 Metodologia	30
4.2 Análise e Discussão dos Dados	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICE	43

1 INTRODUÇÃO

Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) tive as melhores oportunidades, e aprendizagens, pois participei de tudo que acrescentava enquanto ampliação de conhecimentos para formação acadêmica, desde do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), participação de eventos como o Encontro de Iniciação à Docência (ENID), extensões e palestras. Dentre outras atividades desenvolvidas nos componentes curriculares o que me levou a escolha da presente temática, a exemplo do Componente Curricular “Ensino de Artes”, foi a compreensão da arte interligada a várias áreas do conhecimento, inclusive a percepção da arte no nosso cotidiano.

Diante de pesquisas realizadas com as professoras observamos que ainda há uma carência de estudos sobre desenhos infantis, na perspectiva da Sociologia da Infância, isto porque a psicologia do desenvolvimento, sobretudo os estudos de Piaget, tem sido a base teórica para se analisar as produções gráficas das crianças. Ademais, historicamente, no Brasil, há uma precariedade nos cursos de formação de professores de educação artística. Se compreende que a criança de 0 a 5 anos precisa se desenvolver por completo, ou seja, em sua integralidade, seja nos seus aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. A linguagem gráfica/desenho, como podemos observar desenvolve na criança todos esses aspectos, uma vez que o desenho infantil envolve muitas questões sociais, dentre elas, a cultura, a história, a política, etc

Sabendo da relevância da linguagem do desenho na Educação Infantil, esta, cuja finalidade essencial para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, segundo o que está posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96).

As Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil destacam, como um dos princípios, desta etapa educativa, a dimensão estética, esta pesquisa se constitui relevante para o campo das práticas curriculares na educação infantil e, até mesmo, para o ensino fundamental, anos iniciais. Sendo, portanto, nosso objetivo analisar a importância da linguagem gráfica (desenho) na Educação Infantil, através de uma pesquisa bibliográfica e de um questionário aplicado a professores de educação infantil.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo abordamos, de forma histórica, a política de Educação Infantil e as Artes Visuais na Educação Infantil. O capítulo dois analisa a linguagem do desenho na Educação Infantil, o desenho como forma de expressão artística, o desenho na perspectiva de Jean Piaget, a perspectiva da Sociologia da

Infância, e o desenho como uma cultura infantil. O capítulo três aborda, de forma contextualizada, o processo metodológico da pesquisa e a análise e discussão dos dados e, por fim, as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO

Políticas públicas consistem em medidas governamentais que visam promover o bem estar social em todos os âmbitos existentes, beneficiando os cidadãos de modo justo e igualitário. Entretanto, desde o início da história democrática do Brasil está igualdade tão almejada tornou-se uma “utopia”, à medida que a desigualdade nos processos de elaboração e implementação das ações públicas é notória, em grande parte das regiões do país.

De acordo com Andrade (2016), Políticas Públicas podem ser categorizadas em Política de Estado e Política de governo. O autor esclarece que Política de Estado se refere às ações que devem ser implementadas independentemente do governo ou governante que esteja no poder, de modo que as mesmas são legalmente instituídas pela Constituição Federal. Política de governo por sua vez trata-se das ações criadas e instituídas mediante os projetos de cada governo e/ou partido político que esteja a frente de cada gestão em específico. Portanto, compreende-se que a principal problemática em torno da desigualdade social no Brasil não deriva da ausência de Políticas públicas nas gestões, mas da irresponsabilidade de uma parte considerável dos políticos em cumprir as demandas do Estado, estabelecendo sua Política de governo baseada em interesses próprios ou ideológicos. Assim, são medidas que favorecem a classe política na qual estão inseridos, desconsiderando muitas reivindicações que alguns setores sociais exigem, em especial da classe mais pobre.

No que se refere à educação, as Políticas públicas têm como objetivo sanar ao máximo os principais obstáculos existentes, sendo os quais: analfabetismo; desnutrição; dificuldades de acesso às escolas distantes da localidade dos alunos; evasão escolar; recursos financeiros ineficientes; déficits de letramento; dentre outros. Para tanto, a sociedade civil tem a responsabilidade de ficar atenta ao cumprimento das ações políticas que irão combater estas questões citadas anteriormente. Todavia, este é um aspecto que não é estimulado como deveria, fator que deriva grande parte do desconhecimento das leis por parte da sociedade civil, e resulta em uma expressiva apatia quanto ao que está sendo realizado ou não, facilitando inclusive atitudes apolíticas.

Concepções voltadas aos aspectos que configuram a infância e a criança em si foram gradativamente criadas em épocas e realidades sócio-históricas muito distintas. Segundo Macêdo (2014), a Infância era representada como uma transição de tempo para a “adulterz”, em que nestes períodos compreendia-se que a criança através da instituição escolar seria preparada para conviver em sociedade. Apesar da escola ser uma instituição moderna por excelência, era

comum haver uma disseminação da ideia de criança como um ser incompleto, incapaz de relacionar seus pensamentos, sua fala, tomar decisões e fazer suas escolhas. A criança só passa a ser um sujeito de direitos quando a sociedade civil começa a compreender que é necessário lutar pelo espaço da criança como sujeito histórico e social, e isso só acontece através dos movimentos sociais.

Segundo Gohn (2011), no período de 1970 a 1980, os movimentos sociais ocorridos no Brasil foram de suma importância para a elaboração dos direitos sociais postos na Constituição Federal de 1988. Moreira (2018) utilizando como base as afirmações de um professor, durante um debate realizado, evidenciou como a participação dos cidadãos na elaboração da Constituinte foi de enorme relevância. De acordo com Moreira (2018, p1):

Por sua vez, o professor Doutor Daury Fabris destacou que a Constituinte de 1988 foi um momento extraordinário no “existencialismo político” do nosso país, pois foi nesse momento que pela primeira vez o povo pôde se sentir soberano, pois teve a possibilidade de participar daquele momento de efervescência política, não somente elegendo seus representantes constituintes, mas participando da elaboração do próprio texto por intermédio das Emendas populares [...]

Ainda de acordo com Gohn (2011), a Conferência Brasileira de Educação se destacava nas ruas lutando para que as crianças obtivessem o direito a frequentarem creches, que pudessem ter o direito ao transporte, atendimento em postos de saúde, além do direito a sua moradia. Em seguida, os movimentos passam a ter um caráter de cultura política, a qual lutava pela redemocratização, já que o regime militar tinha impedido a escolha de presidente. Não apenas o cenário político é alterado, mas a luta pelo espaço e direito da mulher na sociedade, e também a tratar de temáticas tão pertinentes como: étnicos-raciais e ambientais.

Compreende-se que durante o período de 1970 a 1980, as lutas dos movimentos sociais foram bastantes significativas para população brasileira, tendo em vista, a conquista de leis que asseguram nossos direitos, principalmente a conquista do art. 6º da constituição Federal de 1988 define que:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Foi necessário todo esse engajamento social nas ruas para que, de fato as reivindicações e lutas sociais ganhassem forças, e fossem postas como direitos. Esses, essenciais para a Educação, saúde, segurança, proteção e asseguramento dos direitos para com as crianças. Já que anterior a constituição não se tinha essa prioridade.

É importante destacar a ausência do Estado brasileiro nestas ações, ressaltadas anteriormente. Pois, observa-se que, ao longo da história do Brasil a infância foi negligenciada por um período extenso e o caráter educativo de qualidade foi constatado várias décadas posteriores, sob a justificativa de que antes da Constituição Federal o dever de educar as crianças pertencia única e exclusivamente à família. Estas, por sua vez deveriam “moldar” seus filhos de acordo com seus ideais e o Estado era encarregado de transmitir os conhecimentos técnico-científicos para as crianças.

O direito à educação de qualidade no Brasil foi estabelecido por lei apenas no final do século XX, através da Constituição Federal de 1988, também denominada “Constituição Cidadã” que institui no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988) Nessa conjuntura, ao assegurar à toda população o direito a educação assim como promover o preparo ao exercício da cidadania, a Constituição Federal de 1988 viabilizou o início de transformações no cenário educativo até então, de modo que instituiu legalmente aos entes federados o cumprimento desse artigo assim como os demais. O artigo 208 da Constituição estabelece que o Estado tem como responsabilidade garantir educação para todas as crianças no território brasileiro. No §4º deste artigo é preconizado: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

No ano de 1990 houve a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) mediante um contexto sócio-político de redemocratização no país. De acordo com Alves (2020), diversas organizações mobilizaram-se para que a realidade infanto-juvenil enfim pudesse ser transformada. O autor esclarece que as organizações educativas de ordem católica, o de meninos e meninas de rua, além dos sindicais, durante o processo de elaboração da Constituinte reivindicaram que os direitos deste público-alvo fossem inclusos. Ainda, segundo Alves (2020), estas organizações reuniram-se no Fórum Nacional de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente –FNDCA, tornando possível a inclusão dos artigos 227 e 228 da Constituição, os quais determinam:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e

opressão. Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

Portanto, todo este processo de luta inicial para que as crianças e adolescentes tivessem seus direitos assegurados por lei, de modo efetivo e inquestionável exerceu uma relevância imensurável para que as políticas públicas específicas fossem criadas e a compreensão de que são sujeitos que necessitam de amparo, gradativamente, expandisse. Havia nesta época o pensamento comum de que as crianças já recebiam os cuidados necessários pela família, as quais pertenciam. Àquelas que viviam em condição desumana, em muitos casos, estando sujeitas a explorações e, até mesmo, escravizações ocultas eram despercebidas ou, inclusive, culpadas por estarem nessas condições associando a um possível “mau-comportamento” e “escolha” de vida para que a sobrevivência familiar fosse garantida.

O documento Estatuto da Criança e do Adolescente evidencia no art 3º que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
(BRASIL, 1990, art. 3º)

Assim, pela primeira vez no país um documento legal instituiu que as crianças e adolescentes recebessem a proteção adequada tendo todos os seus direitos contemplados, independente de cor, condição social, deficiência, religião/crença, local de pertença, etc, evitando que problemáticas como trabalho infantil e abusos fossem cometidos sem as punições necessárias.

A Lei de Diretrizes de Bases da educação –LDB (1996) foi o grande marco legal para todos os setores educacionais. Intensas lutas sociais foram travadas para que uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação fosse elaborada e implementada. Cunha e Xavier (2009) afirmam que o primeiro projeto elaborado para substituir o vigente até então, foi criado pelo deputado Jorge Hage, que por sua vez pertencia ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro –PMDB da Bahia.

Segundo os referidos autores, este projeto foi apoiado no Fórum específico para o debate e aprovado, inicialmente pela Comissão de Educação no ano de 1990. O então fórum convocou diversas manifestações para sua votação, tendo o contingente de 10 mil pessoas que subiram a rampa do Congresso Nacional em 1991. Porém, Cunha e Xavier (2009) destacaram que muitos partidos políticos não desejavam que o Estado estabelecesse os normativos referentes à educação, devido os fracassos e lacunas evidentes na política da época. Em 1993 foi que um

projeto apresentado conseguiu a aprovação necessária por todos os grupos sociais. O projeto do senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) recebeu muitos elogios e foi escolhido como o oficial para a promulgação da Lei no ano de 1996.

A Educação Infantil, é a primeira etapa da Educação Básica, no sistema educacional brasileiro, segundo a Lei de Diretrizes de Bases da educação –LDB (1996), neste apresenta 3 artigos que estabelecem algumas normativas como: art. 29, art. 30 e art. 31. Destacando-se o artigo 29º e 30º: “Art 29º A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). “Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”. (BRASIL,1996). Nesse sentido, o trabalho educativo passou a ser realizado através de esforços conjunto, visando ofertar a formação das crianças da melhor forma possível.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) criado no ano de 1998 não possuía caráter de implementação obrigatório, mas atuava como uma diretriz para o trabalho pedagógico desenvolvido na época. Não apenas a Educação Infantil se expandiu durante este período, mas houve um grande desenvolvimento dos centros urbanos.

Apesar do RCNEI não ter uma proposta obrigatória, trouxe questões bastante pertinentes para a criança na Educação Infantil, como a importância do cuidar, brincar, interagir, valorizar a diversidade e individualidade, ter respeito aos conhecimentos prévios, resolução de problemas, práticas que se aproximem da realidade social em que a criança está inserida, e a Educação para as crianças com necessidades especiais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aprovadas no ano de 2009 conceituam a criança da seguinte maneira:

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.14).

Em relação à Educação Infantil, o documento preconiza:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL,2009, p.14)

O currículo é então apresentado como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL,2009, p.14).

É importante destacar o conceito de criança e Educação Infantil, pois nos possibilita compreender como as práticas curriculares devem ser trabalhadas diante das experiências da criança, principalmente, sobre o leque de conhecimentos que os currículos precisam atentar para o desenvolvimento integral, já que o mesmo ressalta a interlocução entre as experiências e saberes das crianças, a cultura, aos conhecimentos tecnológicos, científicos, artísticos e ambiental.

2.1 Artes Visuais na Educação Infantil

Segundo Melo (2005), Artes Visuais consiste em uma categoria da área artística que determina as possíveis formas de expressões visuais, nas quais as cores e as formas atuam como elementos fundamentais na apreciação de suas manifestações. A autora explica que as Artes visuais estão categorizadas em: Desenho, Pintura, Gravura, Fotografia, Cinema, Escultura, Arquitetura, grafite.

A arte tem uma função ampla e, muitas vezes poética, como mostra Filho e Filho (2013). Ela nos permite observar o mundo com um olhar humanizador, no qual podemos refletir sobre o nosso próprio olhar diante de nós mesmos. É perceber que a leitura superficial, não é suficiente para contemplar o que há de belo no mundo, já que nossa formação ainda tem enraizada a “Educação Bancária”, termo criado pelo educador Paulo Freire no ano de 1974, em sua obra intitulada Pedagogia do Oprimido. O autor esclarece que na pedagogia bancária os sujeitos atuam como um mero depósito de informações, em que os alunos são considerados, muitas vezes como incapazes de pensar, refletir e analisar, criticamente as questões sociais. Na contemporaneidade ter um olhar crítico e reflexivo se torna um desafio. Entretanto, enfrentar e desmistificar esta educação é criar novas experiências de aprendizagens com sentidos e valores sobre as relações humanas, principalmente nas relações com as crianças.

Seja no convívio familiar, ou nas relações mantidas na sua turma de Educação Infantil, ou entre seus grupos sociais, as Artes Visuais proporcionam que as crianças elaborem novos significados. Diante disto, é necessária uma observação da parte do professor de Educação Infantil e da própria instituição, em contribuir para que estes, se tornem capazes de criar e se desenvolver de forma integral, sempre respeitando a sua autonomia. Mas, para isto, é essencial que tenham acesso aos diferentes tipos de brinquedos e materiais. As linguagens artísticas

produzidas, proporcionam que as crianças, desde cedo, exercitem um olhar minucioso e crítico, além de colaborar para o desenvolvimento da autonomia.

Alguns documentos oficiais nacionais, que orientam os currículos discutem sobre o ensino de Artes Visuais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs (1997) preconizam que:

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. A educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como aprendem, criam e se desenvolvem na área (BRASIL, 1997)

Entretanto, garantir estas experiências às crianças foi algo consideravelmente difícil naquela época, visto que nem todas as escolas em nível nacional possuíam recursos e uma infraestrutura que possibilitasse ampliar o repertório de conhecimentos e experiências pessoal ou coletiva de modo igualitário. Lamentavelmente, esta é uma realidade que ainda se faz presente em muitas escolas do país, que em alguns casos ofertam o ensino das Artes visuais como um complemento curricular, não trabalhando a relevância dessas aprendizagens de maneira adequada, fator este que ocasiona um grande desinteresse por parte dos alunos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) apresenta as Artes Visuais como forma de comunicação e expressão:

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais. (BRASIL, 1998. p.84)

O referido documento destaca inclusive que em grande parte das atividades práticas na Educação Infantil com artes, ao trabalharem elementos como: pintura, desenho, colagem e modelagem com massinha, não era compreendido como atividades significativas, pois se entendia como um mero passa tempo para as crianças. Percebemos que apesar das Artes Visuais ser importante para a interação e comunicação, ela é utilizada muitas vezes de forma

equivocada, já que segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) as Artes Visuais, muitas vezes é trabalhada como reforço para aprendizagem de diversos conteúdos sem um objetivo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, de 2013 estabeleceram que:

As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças deve ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de 94 diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas. É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. (BRASIL, 2013. p.93-94).

Nessa conjuntura, houve a eminente necessidade de que todo o trabalho com as artes visuais fosse desenvolvido através da interdisciplinaridade, visto sua relevância na amplificação dos conhecimentos e aprendizagem dos alunos. Este aspecto foi fortemente preconizado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em vigência desde o ano de 2017.

No ano de 2016, através da criação da lei 13.278, o seguinte inciso foi inserido no artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB): §6º “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo”. (LDB, 1996)

Em 2017, através da Lei nº 13.415 o ensino de Artes tornou-se componente obrigatório nas escolas: §2º “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Ainda que a inserção desta lei no documento tenha exercido uma grande importância, é inevitável constatar o vasto período para que a área de artes tivesse o caráter de obrigatoriedade na educação brasileira. Esta lacuna, possivelmente contribuiu para uma desvalorização do componente no decorrer da história.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada no ano de 2017 é o documento que rege a elaboração dos currículos no território nacional. Em relação ao Ensino de Artes na Educação Infantil foi preconizado que:

[...] o ensino de Artes deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é

importante que, nas quatro linguagens da Arte-integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico, as experiências e vivências estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis.: (BRASIL, 2017, p. 157)

As linguagens artísticas referidas na citação consistem em: Artes visuais, Dança, Música e Teatro, que por sua vez devem estar articuladas às dimensões: Criação; Crítica; Estesia; Expressão; Fruição e Reflexão. De acordo com a BNCC, estes ramos de linguagens devem ser trabalhados essencialmente de maneira interligada, não havendo ordem de prioridades na realização das atividades, à medida que todas são importantes.

Melo (2005) enfatiza que as atividades de artes:

Neste sentido, as atividades em arte com crianças pequenas propiciam situações nas quais é possível introduzir a produção de artistas da comunidade e de outros lugares, utilizando as várias formas de arte: erudita, popular, da indústria cultural, contemporânea e de épocas passadas, local, regional, nacional e estrangeira. Essa produção deve fazer parte do cotidiano de creches e pré-escolas como conteúdos curriculares a serem trabalhados nas práticas pedagógicas de acordo com as faixas etárias das crianças e com as condições materiais de cada instituição. (MELO,2005. p.52).

De acordo com a autora as atividades e produções de artes devem ser introduzidas para as crianças a partir dos artistas da comunidade, a qual a criança está inserida, como também de outros lugares, além dos conhecimentos das diferentes formas de artes. Os currículos nas instituições precisam contemplar em suas práticas pedagógicas a arte popular, contemporânea, de outras épocas, local, regional e estrangeira, isto de acordo com cada faixa etária. Diante do que foi exposto se compreende que, de acordo com as condições de cada instituição os professores possam ter em suas práticas um conhecimento mais amplo das diferentes formas de artes para as crianças pequenas.

A BNCC estabelece, para a Educação Infantil, cinco campos de experiência, entre eles estão: O eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de experiência na BNCC se define os objetivos para a aprendizagem e desenvolvimento, distribuídos a partir de três grupos, Bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, identificados pela faixa etária. Bebê de (0 – 1 a 6 meses), crianças bem pequenas (1 a 7 meses e 3 a 11 meses) crianças pequenas (4 a – 5 a 11 meses).

Dentre estes campos, está o que contribui para o desenvolvimento das manifestações artísticas como: sons, cores, formas e traços. Este campo visa auxiliar os professores de Educação Infantil a possibilitarem que as crianças tenham diversas experiências ao interagirem com as expressões artísticas, as quais, se apresentam de diferentes formas e linguagens. De

acordo com a BNCC, a habilidade a ser desenvolvida é “(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (BRASIL, 2013. p.46)

3 RELEVÂNCIA DA LINGUAGEM GRÁFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história, a Arte esteve sempre em um movimento de luta por espaço e valorização não havendo uma política de valorização capaz de preparar profissionais para lecionar a disciplina com total conhecimento, capazes de discutir conteúdos pertinentes para a formação dos sujeitos. Essa falta de preparo diante dos profissionais foi agravada justamente pela deficiência que se tinha nos cursos de formação superior. Nesse sentido, Silva et. al (2010, p 3) esclarece:

Em 1973, criaram os cursos superiores em Educação Artística, uma formação com duas opções, a licenciatura curta em dois anos e a licenciatura plena em quatro anos. Com cursos de curta duração e um currículo abrangente que propunha conhecimentos de música, artes plásticas e teatro, os professores conheciam superficialmente as linguagens e conduziam o ensino sem uma concepção filosófica adequada, sem a essência do ensino de arte. (SILVA. Et al. 2010, p. 3)

A curta duração era ofertada em apenas dois anos, o que significa, que os cursistas não teriam um conhecimento amplo, mas superficial sobre os conteúdos. Refletindo sobre a ausência de preparo e qualidade, foi gerado uma grande insegurança em se trabalhar artes nas instituições escolares, principalmente de discutir e planejar aulas produtivas, pois a única ferramenta que o professor tinha era o livro didático. Então, como desenvolver nos sujeitos um pensamento crítico diante das artes e produções artísticas se não havia uma formação de qualidade, inicial e continuada para executar a mesma. São lacunas que perpassaram no decorrer dos anos.

Barbosa (1999) em seu livro Arte-educação no Brasil, afirma que no período da República o Brasil sofreu influência da Missão francesa, até o período do Modernismo, na implementação da Arte neoclássica. Ocorreu uma transição, já que a arte existente era a Barroca, popular. Nesse sentido, a arte se configurou nesse período como uma estratégia política, cultural, industrial, vinculada ao preconceito da classe burguesa “elite” aos artesões, estes como os atuantes da classe popular.

De acordo com Silva et al (2010), no início do século XX havia uma ótica predominante de que era necessário desenvolver uma técnica para desenhar, estando muito relacionado a disciplina de desenho, na qual a criança necessitava ter um caderno prioritário para desenhar, especialmente o desenho geométrico e o pedagógico. Esta percepção se modificou na segunda metade do século XX, na qual o desenho não é visto apenas como técnica sobre as linhas

geométricas, mas como produção que tem sentido sendo que nesta estão contidos significados e expressões que envolvem as emoções da criança e da sociedade em geral.

Segundo Melo (2005) a busca pela livre expressão artística já se manifestava por volta dos anos de 1940, na qual as artes deveriam ultrapassar os muros das Escolas. Dessa forma, foi implantado o Movimento das Escolinhas de Artes, que de fato, se desenvolveu entre os anos de 1950 a 1970, em alguns pontos do país, que no total somadas foram 130, em sua maioria, escolas particulares. Nestas se ofertavam os cursos de artes, que eram disponibilizados tanto para as crianças quanto para os adolescentes, além de um curso de arte-educação para docentes e artistas que tivessem interesse. Compreende-se, então que foi um movimento importante pelo total de escolas alcançadas e significativo pela sua expansão, principalmente por ter um público que alcançava crianças, adolescentes e adultos. Só não era ofertada para todos, de forma democrática, porque como podemos observar, a maioria das escolas não eram públicas, neste caso, a classe popular (pobre) ficou excluída.

3.1 O Desenho Como Forma de Expressão Artística

A utilização de desenhos como forma de expressão e comunicação foi constatada desde a era Pré-histórica, especificamente na época Paleolítica, há 2.7 milhões de anos atrás. Neste período, de acordo com Vicentino e Dorigo (2010, p.35) predominava:

[...]a vida em bandos e a procura ou construção de habitações como as cabanas feitas de gravetos e galhos de árvores ,tendas de peles de animais ou cavernas. Em muitas dessas cavernas foram encontradas pinturas que reproduziam cenas cotidianas - as pinturas rupestres. A arte rupestre testemunha uma grande conquista de nossa espécie, que é a capacidade de representar concretamente seu pensamento e suas observações. Essa capacidade está na base da linguagem. [...]

Portanto, é possível compreender que a atividade do desenho é algo intrínseco na natureza humana, que em sua história evolutiva expandiu o tamanho e, conseqüentemente as capacidades cerebrais e foi encontrando métodos de linguagem que atuassem em benefício próprio e do grupo no qual estavam inseridos.

Todavia, a utilização de imagens no ensino formal é recente comparando-se ao tempo de descoberta desta arte. Medina (2011, p.2) et.al esclarecem que:

O uso de imagens no ensino formal tem uma história recente: Comênio, considerado o “pai da didática”, publica em 1658 sua obra intitulada “ O mundo em imagens”, o primeiro livro texto ilustrado com fins didáticos. Através deste livro, Comênio mostra ao mundo as potencialidades das imagens no processo de ensino-aprendizagem. Sua preocupação principal era a renovação do processo educacional, motivado pelas constantes críticas aos processos de ensino e aprendizagem de sua época. (MEDINA et al, 2011. p.2)

Nesse sentido, Comenius (um dos principais educadores do século XVII) iniciou todo o trabalho de valorização dos desenhos como linguagem de expressão. Esta época foi marcada por uma Revolução Científica, através das descobertas de Galileu, Newton, Kepler, dentre outros. A educação deste período foi caracterizada da seguinte maneira:

Ainda nesse século, com a influência do racionalismo e do empirismo na educação, surgiram novos métodos para a educação. John Locke (1632-1704), filósofo inglês, liberal, empirista, também formulou propostas para a educação, escrevendo a obra Pensamentos sobre educação, em que criticava a educação medieval e defendia a experiência dos mestres como fonte importante de educação para a criança; a valorização do estudo de História, Geografia, Geometria e 62 U1 - História, sociedade e educação Ciências Naturais ao invés da Retórica e Da Lógica; a Educação Física, por meio dos jogos, como fonte importante de saúde e educação; o ensino técnico; a educação severa com as crianças pequenas para que fossem dóceis e obedientes; o desenvolvimento físico, moral e intelectual para a classe dominante; e o trabalho manual para os dominados.(CICONE;MORAES, 2016. p.61-62).

De acordo com os autores a experiência era de suma importância para a educação das crianças, que os estudos valorizavam não apenas a história, geografia, geometria, e as ciências naturais, mas a educação severa para crianças. Diante disto, compreendemos que a criança precisava ser comportada e dócil, ou seja, ela era controlada, não tinha o direito de escolha.

A partir do momento em que a criança realiza atividades voltadas ao desenho livre ou orientado ela evidencia grande parte de sua capacidade criativa, estado emocional, habilidades psicomotoras, compreensão do mundo que a cerca, dentre outros aspectos. Nesse sentido, Beilfuss (2015, p.20) afirma:

Quando a criança começa com os primeiros rabiscos, deixando suas marcas gráficas no papel ou em qualquer outro lugar, ela começa a desenvolver o domínio dos movimentos. Ela começa a pegar o lápis, o giz ou outro instrumento com mais facilidade, tendo controle sobre o instrumento e também dos movimentos. Outra mudança que começa a acontecer é que a criança vai amadurecendo, se desenvolvendo e os desenhos sofrem alterações, passando a ser representados com uma maior riqueza de detalhes, o desejo de reproduzir mais fielmente a realidade. (BEILFUSS, 2015, p.20)

Desta forma, é de suma importância que o professor oriente as crianças apenas nas ocasiões específicas, para que não haja uma limitação no processo de memorização e exteriorização que o exercício de desenhar exige. A criança deve se sentir estimulada, através da ludicidade, que por sua vez é uma estratégia de ensino capaz de adequar-se aos elementos que compõem o “universo infantil”. A família então tem a função de estimular a atividade do

desenho no cotidiano, observando e orientando no que for necessário, se possível criar um ambiente favorável para que a criança esteja confortável para desempenhar a atividade, dentre outras estratégias para que o ato de desenhar seja sempre algo prazeroso.

3. 2 O Desenho na Perspectiva de Jean Piaget

De acordo com Bombanato e Farago (2016), autores como: Luquet (1969); Lowenfeld (1976) e Piaget (1976) elaboraram postulados no que se refere às etapas do desenho infantil. Mas, o presente trabalho abordará, especificamente sobre as etapas citadas por Piaget, à medida que este último contribuiu, fortemente para os estudos da área pedagógica.

Segundo as referidas autoras, Piaget (1976) estabeleceu 5 fases de desenvolvimento: 1º Garatuja (desordenada e ordenada); 2º Pré-Esquemática; 3º Esquematismo; 4º Realismo; 5º Pseudo Naturalismo. Bombanato e Farago (2016) explicam que, segundo Piaget, a fase da Garatuja é o estágio inicial, contemplando os primeiros rabiscos das crianças que se encontram na fase de desenvolvimento Sensório-Motora (0 a 2 anos), assim como uma parte da Pré-Operatória (2 a 7 anos). Para Piaget (1976), a criança neste estágio desenha apenas pelo prazer de rabiscar, ausentando a figura humana e o uso de cores pré-selecionadas. Distinguindo esta subdivisão da 1ª fase, as autoras afirmam que:

[...]a Garatuja Desordenada como o próprio nome diz, nos remete às características de movimentos amplos e desordenados, não havendo nenhuma preocupação com o desenho em si, pois a criança desenha várias vezes no mesmo local, não se preocupando com o que já foi desenhado anteriormente. A Garatuja Ordenada caracteriza-se por movimentos mais distantes e circulares, apesar de conseguir desenhar caracóis. Seu limite não ultrapassa as margens da folha mesmo tentando utilizar todo espaço possível, neste estágio ela não se preocupa com a posição, tamanhos ou ordens em que cada desenho está localizado e sim pelas formas. (BOMBANATO, G; FARAGO, A; 2016. P. 21)

Assim, é possível analisar a importância desta etapa inicial da criança, que rabisca no papel aquilo que faz parte do seu interior, evidenciando apenas os elementos que lhe despertam atenção/interesse, de acordo com suas capacidades cognitivas. Os aperfeiçoamentos ocorrem no decorrer do tempo e à medida que suas observações se tornam mais minuciosas.

A segunda etapa refere-se ao Pré-Esquematismo, caracterizado por Piaget (1976) como articuladora entre o desenho, pensamento e a realidade na qual a criança faz parte. De acordo com Bombanato e Farago (2016, p. 21):

Esta descoberta para a criança parte de suas emoções, onde seus traçados ou cores não têm relação com características reais, apenas utilizam da sua imaginação para desenharem e estes elementos finais são dispersos que não se relacionam entre si. Neste mesmo estágio surge o homem girino, que apresenta vários tentáculos em seu corpo, estágio este que é defendido também por Berson (1966), que em seu Estágio Comunicativo além de quererem imitar a escrita de um adulto, a criança também é levada a desenhar pelo prazer de ter a capacidade de levantar e abaixar o lápis, conseguindo desta forma traços mais ricos e o surgimento do boneco girino ou o aparecimento da irradiação.

Nesta fase (Pré-Operatória), que corresponde dos 2 aos 6 anos de idade, a criança inicia o processo de reconhecimento dos objetos que as cercam e vinculam o desenho a essa realidade. Costumam ser fortemente egocêntrica e imitar tudo que lhe chamam a atenção.

A terceira etapa denominada por Piaget (1976) como Esquematismo, refere-se à fase vinculada ao desenvolvimento das Operações Concretas, a qual ocorre dos 7 aos 11anos de idade. Bombanato e Farago (2016, p. 22) esclarecem que:

A terceira fase conhecida como Esquematismo, caracteriza-se pelos esquemas representativos que se inicia na construção de novas formas que por ela eram isentas. A cada categoria de objetos a criança cria uma forma diferente de expressão e entendimento. Exemplo: categoria = pássaro, forma = letra V. Ainda neste estágio elas percebem o uso da linha do caderno como base, facilitando sua escrita e também seus traçados e descobrem a relação cor-objeto, característica que era desconhecida na fase anterior, pois partiam de suas emoções e não da realidade. Por outro lado, a figura humana mesmo tendo um conceito formado sobre ela, ainda constitui perceptíveis desvios de esquema, como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo, aparecendo desta maneira fenômenos como a transparência e o rebatimento. transparência e o rebatimento.

Pedrozo (2014) afirma que nesta fase destaca-se o início da relação entre os conceitos e os números; habilidade maior em solucionar problemas concretos; redução considerável do egocentrismo e conseqüente melhora nas relações com as pessoas que a cercam; realização de operações mentais quanto às situações; dentre outras ações. Todos esses aspectos, naturalmente influenciam nos momentos de criação dos desenhos.

A quarta fase é denominada Realismo, que abrange o último estágio das operações concretas (11 ou 12 anos em diante). Para Bombanato e Dorigo (2016, p.23)

Piaget (1976) destaca na quarta fase o Realismo, final das operações concretas, que por sua vez aparecem a consciência do sexo e a autocrítica pronunciada, para isto as crianças fazem uma diferenciação no que se trata do primeiro conceito, elas colocam

uma acentuação nas roupas dos seus personagens para diferenciarem os sexos, mas sua consciência consegue perceber as diferentes características, ou seja, o que é para menino e o que é para menina. No plano da evolução, as crianças abandonam a linha de base que é encontrada na fase do Esquematismo e aderem às formas geométricas, na qual aparecem com maior rigidez e formalismo. Tem-se também a descoberta do plano e a superposição, que nada mais é, que a colocação de objetos sobre sua visão, como realmente é encontrado na realidade.

Na quinta fase denominada Pseudo Naturalismo, Meredieu (2006) esclarece que a criança passa a representar seus desenhos de modo planejado, com realismo e objetividade. Deste modo, para o autor, ocorre o Pseudo Naturalismo, ou seja, uma “falsa naturalidade” em suas iniciativas. Ainda segundo o autor, as características sexuais são explicitamente evidenciadas, buscando definir claramente os personagens de suas representações.

3.3 Concepções de Infâncias e Criança Sob a Perspectiva da Sociologia da Infância

A concepção de Infância desde a Idade Média era inexistente no contexto de grande parte das sociedades Ocidentais. Sarmiento (2007) justifica esse fato mediante a representação que se tinha da criança, a qual apresentava uma estrutura corporal que se assemelhava a uma imagem sagrada de “menino Deus” e, ao mesmo tempo, de criança em miniatura. A cabeça era maior do que o corpo, o rosto não transparecia características de criança, mas de adulto, com barba e traços de homem, ainda que seu corpo fosse pequeno. Desta forma, estes aspectos evidenciam que não se tinha uma definição concisa da estrutura do corpo infantil.

De acordo com Aries (1986) durante o período medieval a noção de criança não era ausente, o que se tinha por ausência era o sentimento de infância. A infância em si se desenvolveu de forma tardia, por volta do século XV e XVI, quando os pintores passaram a representar a criança de forma afetiva, e através de sua graça, surge então o sentimento de infância, tida como “engraçadinha” observando-se inclusive a presença da criança em grupos pequenos, grandes e nas aglomerações das multidões.

A infância de um indivíduo é determinada mediante os fatores de pertença cultural, condições sócio-econômicas, tradições religiosas, dentre outros aspectos. Segundo Prestes (2013), a infância e a criança começaram a servir como objetos de estudo sociológicos na metade do século XX. Esta nova área de conhecimento, conhecida como “Sociologia da Infância” compreende e estuda a criança através do contexto social em que está inserida. Neste

estudo, foi possível observar a criança como ator social, e que a categoria de infância foi estabelecida socialmente.

Outra temática relevante nos estudos sociológicos desenvolvidos foi em relação às Imagens Sociais da Infância, ou seja, a representação da criança ao longo da história. Segundo Sarmiento (2007) os autores James, Jenks e Prout afirmam que existem dois períodos que configuram estas imagens. O primeiro se refere à “criança pré- sociológica”. A imagem evidencia as crianças como sujeitos singulares e abstratos, não considerando-as atores sociais que produzem cultura e que apresentam condições de existência na sociedade. O segundo período traz a imagem das crianças como “crianças Sociológicas”. São produções recentes de resultados de teorias das ciências sociais que interpretam as crianças como seres socialmente desenvolvidos.

No período pré-sociológico, de acordo com Sarmiento (2007), existiam distintas simbolizações históricas da criança. Dentre estas representações e interpretações sociais, estavam a criança má, a criança inocente, a criança imanente, a criança naturalmente desenvolvida e a criança inconsciente. A criança como um ser próximo a natureza, que age perante seus instintos; uma criança má, que não tem controle sobre seus atos, logo representa símbolo de pecado e agressividade, causando perigo para a sociedade por apresentar práticas indomáveis e que faziam rituais para a maldade; a criança inocente é representada pela inocência, pureza, bondade e beleza, em que a mesma assim como a natureza é bondosa, mas a sociedade é responsável por corrompe-las e torná-las seres selvagens e monstruosas; a criança Imanente é referida no século XVII, nascendo como uma “tábula-rasa” ou papel em branco, pronta para ser escrita pela sociedade, desenvolvendo-se a partir das condições pelas quais são submetidas; a criança naturalmente desenvolvida, analisada a partir da psicologia do desenvolvimento, tendo como principal autor Jean Piaget, que realizava seus estudos nessa área, medindo e investigando o processo de maturação da criança, que para ele se desenvolvia através de diferentes estágios; por último a criança inconsciente, em que para a psicanálise, seu desenvolvimento acontece no inconsciente.

O referido autor acrescenta que uma nova exclusão surge sobre a infância através da exploração infantil na revolução industrial. Não havia distinção do trabalho entre crianças e adultos. A exploração infantil acontecia no trabalho em oficinas, fabricas e nos campos, nos quais haviam uma grande produção agrícola. Neste mesmo período, Sarmiento (2007) esclarece que ocorreu ainda uma manifestação dos movimentos sociais e ONGs contra a exploração do trabalho infantil, mas que obteve pouco êxito à medida que algumas atividades se tornaram ocultas, sendo disseminado a ideia de que as crianças não trabalhavam, porém tudo continuava a ocorrer ilicitamente.

3.4 O Desenho Como Uma Cultura Infantil

De acordo com Gobbi (2014), o desenho infantil envolve muitas questões sociais, dentre elas, a cultura, a história, economia. Já que fazem parte das relações sociais, a qual a criança presencia e estabelece suas relações. A mesma ainda enfatiza que não se pode naturalizar o desenho infantil, pois é o mesmo que desvalorizar o olhar da criança enquanto criadora, como seu próprio conhecimento, seja de si ou do outro e de tudo que está a sua volta. Ademais, a observação para o desenho necessita de um olhar para além do papel. Ainda na visão da autora, o adulto não tem esse olhar, ou dificilmente observa de forma curiosa, quando não questiona a sua falta de tempo. Toda essa dificuldade está relacionada a uma educação que nos delimita, ou seja, somos sempre passivos, pois não buscamos entender o que o desenho infantil quer ou queira expressar, seja apenas pela representação gráfica da mesma, juntamente com a oralidade da criança. Segundo Macêdo (2014, p. 175) “[...] as produções infantis estão repletas de fantasia, de imaginação, de elementos repetidos (reiteração)” (MACÊDO, 2014, p. 175)

O desenho, como podemos ver, é uma representação cultural da criança que engloba todos os acontecimentos ou fatos analisados pelo espaço infantil, ou seja, a criança observa, de acordo com seu olhar de criança e traz no desenho todas essas marcas, seja sobre sua cultura, economia e a história do seu próprio contexto social, não apenas de si, mas de outros atores sociais. Segundo Gobbi (2014) o ato de desenhar é:

Desenhar, como já mencionado, é compreendido aqui como um exercício cotidiano de vida em que desenhar pode prover a existência, a descoberta e a invenção de mundos. Enseja modos e maneiras de ver, apropriar-se e elaborar coisas. Deste modo, artefato que apresenta formas e narrativas particulares. Orientam outras lógicas quando passam a circular entre nós. Efêmeros, também os desenhos evidenciam rejeição à rapidez, ao mesmo tempo em que a aceitam sob forma de captura e registro. Ao desenhar, não apenas experimentamos o ato do desenho em si, como também a experiência de ver. Desenhar é, de certa forma, ver. Materializar o que é visto com todos os sentidos e a partir das relações com o outro. Apropriar-se do outro pelo lápis, caneta, giz, carvão independente da faixa etária de quem desenha. (GOBBI, 2014, p.7).

Portanto, é diante de toda essa representatividade do desenho que se destaca o estudo das ciências sociais e da antropologia, para se compreender através do desenho infantil, como são elaborados os desenhos, quais as representatividades históricas e culturais a criança revela, enquanto criança no seu espaço social. Macêdo (2014) destaca o desenho como uma cultura infantil.

[...] Colorir, para elas, significa apropriar-se do mundo. Ao representar a realidade, de forma singular através de seus traços e dos seus desenhos, as crianças estão produzindo cultura. Por outro lado, a mediação da professora orientando os traços, chamando a atenção para alguns detalhes da figura é importante, porque eles vão aprimorando a técnica, a forma de fazer. O desenho é um objeto cultural, portanto, é aprendido. (MACÊDO, 2014, p. 173)

O desenho passa a ser analisado, cuidadosamente, em uma perspectiva de estudo do desenho como cultura infantil, na qual o mesmo é uma prática, registro e representação social. Nessa perspectiva, é possível avançar com relação aos estudos sobre a infância e a valorização da criança enquanto ator social. Principalmente, na Educação brasileira, tendo um olhar sempre voltado aos espaços familiares e escolares, pois são estes, que na sua maioria vai definir o papel social das crianças na sociedade. O desenho infantil é uma produção simbólica, podendo ser considerado uma cultura infantil, porque não é uma mera cópia do real (SARMENTO, 2011).

4 O DESENHO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 Metodologia

O estudo em foco tem como base metodológica a pesquisa qualiquantitativa, De acordo com Schaneider et al. (2017) é um método muito utilizado em pesquisas científicas para descrever e fazer as análises dos dados enfatizados pelos participantes.

Para Bryman (1992), citado por Flick (2009), a lógica da triangulação, ou seja, da combinação entre diversos métodos qualitativos e quantitativos, visa a fornecer um quadro mais geral da questão em estudo. Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa pode ser apoiada pela pesquisa quantitativa e vice-versa, possibilitando uma análise estrutural do fenômeno com métodos quantitativos e uma análise processual mediante métodos qualitativos. (SCHANEIDER et al. 2017, p.2).

As formas de pesquisas se complementam como se pode perceber, uma vez que, para descrever os dados se faz necessário um contato mais direto entre o pesquisador, com a situação ou opinião enfatizada pelos participantes da pesquisa.

Teve como técnica para a produção dos dados um questionário semiestruturado e elaborado através do *google forms*, com 7 questões, que foram enviadas em 5 grupos de WhatsApp, sendo 3 enviados no privado para professoras de Educação Infantil. Ao total obtivemos 11 respostas de 11 professoras, com predominância do sexo feminino. Os dados foram analisados com base na frequência, estatística simples e na microanálise.

Quanto ao perfil acadêmico profissional, 5 (45,5%) professoras atuam na rede pública, 6 (54,5%) na rede privada. Quanto a formação, 10 (90,9%) tem formação acadêmica no ensino superior (pedagogia) e apenas uma (9,1%) tem o 2º grau (magistério normal). 6 são pós-graduadas (54,5%). Com relação ao tempo de atuação na Educação Infantil, 4 (37,4%) lecionam entre 1 e 5 anos; 2 (18,2%) 6 e 10 anos; 1 (9,1%) 11 a 15 anos, 1 (9,1%) 16 a 20 anos, 3 (27,3%) há 20 anos ou mais. As Turmas, as quais lecionam são 3 (27,3%) de maternal I e II, e 8 (72,75) do pré escolar I e II.

4.2 Análise e Discussão dos Dados

Na primeira questão solicitamos para as participantes da pesquisa falarem sobre Artes Visuais. De forma sintética 4 das professoras responderam: arte como forma de expressão; 3 responderam que a arte é uma forma de estimular a imaginação da criança; 1 que estimula a

cognição; 1 que a arte é uma fonte de inspiração, criatividade, criação e recriação; 1 informou que a arte estimula o desenvolvimento e, por fim, 1 afirmou que a arte é uma prática social importante.

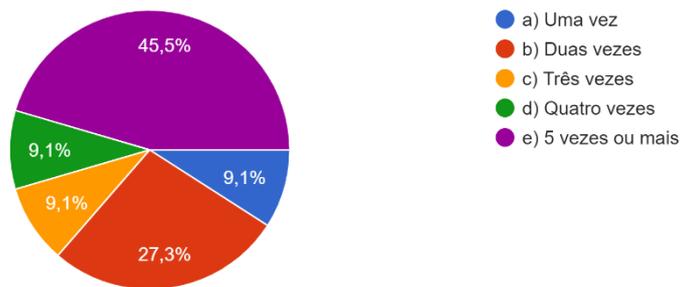
É a forma com a qual as crianças se expressão e apreendem (PRICILLA – 09/03/22); ¹é um processo de interação da criança com o mundo que o rodeia e consigo mesma. Uma forma de expressão que as vezes não consegue ser transmitido de outras formas. O trabalho com artes visuais nessa etapa de ensino é essencial para estimular a imaginação, a abstração, estimular a cognição da criança, dentre outros benefícios. (PALOMA – 10/03/22); Ainda é trabalhado na maioria das turmas de forma muito superficial, com pinturas xerografadas, estudo de formas e cores, sem da ênfase a obras de arte, telas entre outras formas artísticas, para que a criança possa ter fontes de inspiração, criatividade no criar e recriar as suas próprias artes. (BRUNA – 11/03/22).

Diante das respostas das professoras, é possível observar certo conhecimento no que tange as Artes Visuais, pois ressaltam que é uma forma de criação, recriação, expressão, imaginação, sendo, portanto, importante para o desenvolvimento das crianças. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p 157) “[...] o ensino de Artes deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil [...]. o mesmo documento também destaca, especificamente para a Educação Infantil, no campo de experiências Traços, sons, cores e Formas, que a habilidade a ser desenvolvida no que tange ao desenho é “é Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (BRASIL, 2013. p.46)

Na segunda questão, perguntamos sobre a frequência com que as crianças se expressam, através das artes visuais em suas respectivas turmas. A figura abaixo mostra a descrição dos dados de forma estatística:

Figura 1: A frequência com que as crianças se expressam mais ressaltadas pelas professoras

¹ Os nomes, os quais aparecem nas análises são fictícios.



Fonte: Própria da pesquisa

Perante o resultado da figura 1, identificamos que 5 (45,4%) responderam que propõem 5 vezes ou mais atividades relacionadas as Artes Visuais; 3 (27,3%) responderam que propõem 2 vezes; 1 (9,1) respondeu 4 vezes e 1 (9,1%) respondeu que propõe 1 vez.

É possível observar que a maioria das professoras propõem, com bastante frequência, propostas de atividades na área de Artes Visuais nas turmas de Educação Infantil, o que é importante, pois, compreendemos que é importante o diálogo e a interação com as diferentes culturas, ou seja, as múltiplas culturas.

A atualização das propostas educacionais das instituições de educação infantil requer das professoras infantis, e dos demais sujeitos envolvidos no processo, conhecimentos consistentes sobre como aconteceu a trajetória do ensino de arte para crianças e sobre como se constituíram as práticas e concepções das Artes Visuais, no Brasil, até os dias atuais. Novas informações e novos saberes permitirão às professoras refletirem sobre as maneiras como vem sendo conduzida essa área de conhecimento, nesse nível de ensino, para depois ressignificá-la de acordo com o que propõem os novos pressupostos teóricos/metodológicos dos campos das Artes Visuais e da pedagogia da infância. (MELO, 2005. p.53).

Além do diálogo e interação com as diferentes Culturas, as Artes Visuais de acordo com Melo (2005) deve fazer parte dos conhecimentos das professoras de Educação Infantil, pois as permitem um melhor envolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

Na terceira questão, perguntamos se o planejamento elaborado ofertava atividades gráficas/desenhos para as crianças realizarem, e o porquê dessas atividades. 11 responderam que sim, pois, segundo as respectivas professoras, 2 é uma forma de ampliar conhecimentos e da criança se expressar; 1 relatou o desenho como essencial para interação; 3 professoras mencionaram que o desenho ajuda no desenvolvimento da criança, principalmente, o desenvolvimento da coordenação motora; 3 responderam que é importante para o repertório de criatividade, imaginação, capacidade de generalização e reflexão.

Sim, porque é através de atividades gráficas que as crianças têm um melhor desenvolvimento. (PATRÍCIA – 09/03/22); Sim, para acompanhar sua evolução. (BIANCA - 11/03/22); Sim, porque faz parte do desenvolvimento criativo, artístico e consequentemente cognitivo como um todo. (BRUNA – 11/03/22).

Constatamos, diante das respostas, uma predominância das atividades gráficas (desenho) como de grande importância para o desenvolvimento da criança, no que tange ao desenvolvimento da coordenação motora, mas também, da criatividade, imaginação capacidade de generalização e reflexão. Segundo Piaget (1976), existe um processo de maturação, ou seja, etapas para realização do desenho, que na perspectiva do mesmo são 5 etapas, dentre elas: 1º Garatuja (desordenada e ordenada); 2º Pré-Esquemática; 3º Esquematismo; 4º Realismo; 5º Pseudo Naturalismo. A garatuja é a base para o desenvolvimento das outras fases, segundo (BOMBANATO, G; FARAGO, A; 2016) A garatuja desordenada e ordenada é:

[...]a Garatuja Desordenada como o próprio nome diz, nos remete às características de movimentos amplos e desordenados, não havendo nenhuma preocupação com o desenho em si, pois a criança desenha várias vezes no mesmo local, não se preocupando com o que já foi desenhado anteriormente. A Garatuja Ordenada caracteriza-se por movimentos mais distantes e circulares, apesar de conseguir desenhar caracóis. Seu limite não ultrapassa as margens da folha mesmo tentando utilizar todo espaço possível, neste estágio ela não se preocupa com a posição, tamanhos ou ordens em que cada desenho está localizado e sim pelas formas. (BOMBANATO, G; FARAGO, A; 2016. p21)

São fases importantes e necessárias para o desenvolvimento da coordenação motora, e se percebe que mesmo sem mencionar nenhum documento referencial, as professoras em suas falas têm esse conhecimento sobre a relevância de se trabalhar a coordenação motora na Educação Infantil a partir do desenho. Porém, o desenho não tem apenas essa função, o que deixa as respostas com caráter vago, ou seja, sem um conhecimento concreto sobre o desenho como uma cultura infantil. Na perspectiva da sociologia da Infância Gobbi (2014) menciona:

Os desenhos elaborados pelas crianças permitem-nos conhecer, entre outras coisas, elementos da sociedade em geral, o que envolve interpretações e representações, por vezes, de tipos particulares de seus criadores, sem esquecer-se que elas estão pautadas também em sua capacidade. Os desenhos apresentam marcantes e inventivas maneiras de expor diferentes assuntos que documentam o cotidiano. Entre os traçados percebem-se certos temas, cores, formas de uso de materiais, jeitos de organização espacial dos suportes desenhados, ou ainda, de registrar modos de compreender ou explicar diferentes contextos em que estão inseridas ou em que colaboram para sua elaboração e construção cultural. (GOBBI, 2014, p. 08- 09)

Nesta perspectiva da Sociologia da Infância, que a autora aborda, podemos constatar que o desenho infantil está interligado a várias áreas do conhecimento, visto que, quando a criança elabora seu desenho, a mesma apresenta elementos da nossa cultura, história, e isso nos permite ter o conhecimento de nós mesmos e do outro. Dessa forma, é uma construção de conhecimentos, que amplia até mesmo o enriquecimento da produção cultural dos sujeitos.

Na quarta questão, solicitamos que as professoras respondessem quais os momentos da rotina a criança em suas respectivas turmas desenhavam, 2 responderam que acontece no início da aula, 2 falaram que os desenhos são realizados após as leituras/ Contos Infantis, 1 respondeu que realiza nas aulas de artes e de relaxamento, 2 realizam nos momentos das vivências, 2 relataram que acontece todos os dias e durante as atividades, 2 mencionaram acontecer na rotina das aulas de línguas e sociedade.

Nas aulas de artes e depois dos contos infantis (PATRÍCIA – 09/03/22); depende do planejamento do dia. Mas geralmente realizo no início da aula. (PALOMA – 10/03/22); Os desenhos estão inseridos em todos os dias durante as atividades. (BEATRIZ - 11/03/22)

Se percebe que na rotina das respectivas turmas de Educação Infantil, o desenho é parte da prática pedagógica, seja no início da aula, ao final dos contos Infantis, durante todas as atividades cotidianas. Vale ressaltar que são momentos bastante relevantes, já que o desenho é uma cultura Infantil, embora as mesmas não tenham citado, o desenho é uma representação da cultura Infantil. Segundo Macêdo (2014, p. 173) “[...] colorir, para elas, significa apropriar-se do mundo. Ao representar a realidade, de forma singular através de seus traços e dos seus desenhos, as crianças estão produzindo cultura [...]”.

Na quinta questão foi solicitado que respondessem como as crianças realizavam seus desenhos, se de forma mais livres, orientados, ou a partir de um tema ou histórias. Estas responderam: 6 (54,5%) realizam desenhos livres, 5 (45,5%) mesclados (livres e orientados).

Ocorre uma mesclagem. Mas geralmente ocorre a partir de um tema, de uma história. Porém, nesse processo dou margem para que a criança desenhe o que achar conveniente, o que for de seu interesse. Por exemplo, realizei uma atividade na qual as crianças deveriam fazer a aranha com a própria mão, no desenvolvimento da atividade uma criança não fez a aranha e está tudo bem, considere sua forma de expressão que para ela era um "homem". O mesmo processo foi em relação a pintura que a criança fez coloriu uma aranha bem colorida e está tudo com essa sua forma de expressão, de comunicação. (PALOMA – 10/03/22); Livres (BIANCA- 11/03/22); Mais orientados, na fase que os meus muitos deles tem muita insegurança e dizem eu não sei, eu não consigo. Depois do segundo semestre trabalho mais o livre, pois já estão mais seguros. (BRUNA- 11/03/22).

Observamos que, na maioria das respostas, as professoras se atentam e relatam trabalhar com desenhos livres com as crianças, o que é coerente, pois possibilita a livre expressão diante da representação simbólica da realidade social da criança, mas também se espera que o professor/a oriente, porque se o desenho é uma cultura, logo se faz necessário ser aprendido.

Até para se compreender o desenho é necessário se orientado, ser educado socialmente, assim Gobbi (2014) relata:

Sabe-se que a compreensão dos desenhos é culturalmente orientada; o olho é socialmente educado, vendo o que, grosso modo, aprende a ver. Pensar em desenhos implica questionar o que se vê, quando e como. O olhar não é isento ou neutro. E, nesse sentido, vale a ressalva de que é preciso desnaturalizar nosso modo de ver e compreender o que desenhos de crianças de todas as idades nos apresentam sem esquecer-se daqueles criados pelas bem pequenas. O estudo meticoloso sobre os desenhos criados na infância, quando estes são compreendidos como artefatos culturais e documentos históricos, pode contribuir para se respeitar e conhecer lógicas de construção de culturas naquilo que caracteriza a infância (GOBBI, 2014, p.6).

Neste sentido, a relação de ensino e aprendizagem envolve uma orientação para o desenho, seja para aprender a desenhar, ou compreender o mesmo como artefato cultural, pois como podemos observar, a sociedade tem grande responsabilidade para educar nosso modo de ver e analisar os registros gráficos. A Forma de registro depende da realidade de cada contexto, ou seja, a criança só é capaz de representar aquilo que ela aprendeu através das suas relações, entre ela e a sociedade, e com as pessoas da sua convivência, o que também envolve uma aprendizagem técnica.

Na sexta questão perguntamos se as professoras ensinavam as crianças a desenharem, 7 (63,7%) relataram que não; 2 (18,2%) que sim; 2 (18,2%) às vezes, dependendo do objetivo, dar exemplos e sugestões.

Deixo que se expressem livremente (PATRÍCIA – 09/03/22); quando a atividade é livre não. Geralmente deixo a criança realizar o desenho do seu jeito, sem interferência pois o processo de criação é da criança e precisa ser respeitado. Quando a atividade é direcionada faço um exemplo no quadro, porque algumas crianças apresentam dificuldades nesse processo, mas o exemplo não é algo fixo, é apenas um modelo que pode (e deve) ser modificado. (PALOMA – 10/03/22)

A maioria das professoras respondeu que não, pois entendem que as crianças tem o direito de se expressar livremente. Pois, o desenho como forma de expressão humana vem desde o período paleolítico. O momento de imaginação e criação é necessário, porém, se entendemos o desenho como uma cultura humana é preciso que as crianças sejam estimuladas a desenhar. É notável que poucas atividades são orientadas e ensinadas na Educação Infantil, já que a maioria respondeu trabalhar com desenhos livres, é tanto que algumas crianças, como uma das professoras mesmo mencionou, se sentem inseguras em desenhar, tem dificuldades, e acreditam não serem capazes de fazer seus registros gráficos, isso muitas vezes, está relacionado a falta de orientação, de modelos.

Ademais, ninguém cria ou imagina algo do nada, a criança representa a sua cultura, a sua realidade, através de seus desenhos, mas precisa da mediação das professoras para melhorar, progressivamente, seus desenhos. Segundo Vigotsky (2011, p. 17) [...] a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem” [...]. portanto, quanto mais ricas as experiências das crianças, quanto mais elementos culturais e possibilidades de imaginar elas têm, maior e melhor será sua expressão criadora.

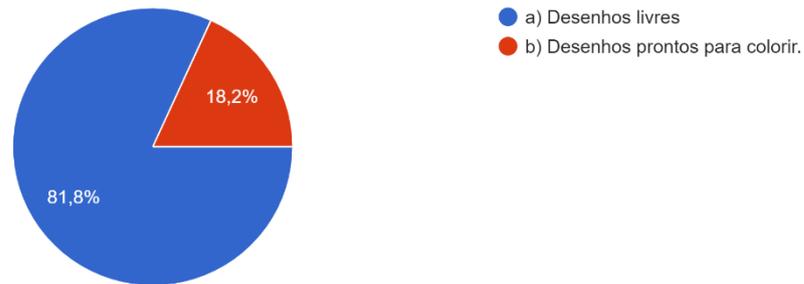
A carência de formação de professores nos cursos superiores de Educação Artística não é recente. Há uma deficiência na formação desde de 1973. De acordo com Silva et al (2010), os cursos, quando não ofertavam conteúdos superficiais, tinham uma curta duração.

Em 1973, criaram os cursos superiores em Educação Artística, uma formação com duas opções, a licenciatura curta em dois anos e a licenciatura plena em quatro anos. Com cursos de curta duração e um currículo abrangente que propunha conhecimentos de música, artes plásticas e teatro, os professores conheciam superficialmente as linguagens e conduziam o ensino sem uma concepção filosófica adequada, sem a essência do ensino de arte. (SILVA. et al. 2010, p. 3).

Alguns profissionais de Educação sempre tiveram uma grande deficiência em trabalhar com artes, de trazer para suas turmas conteúdos pertinentes para a formação das crianças, tudo isso fruto de insegurança e falta de conhecimentos sólidos, principalmente em destacar elementos essenciais para a definição do desenho. Alguns cursos de licenciatura têm essa deficiência em seus componentes curriculares, o que não é o caso de licenciatura em pedagogia, pois além do componente de ensino de Artes, com 90 horas, temos as múltiplas linguagens que nos possibilita o contato com as Artes Visuais.

Na questão sete, solicitamos que as professoras respondessem se as crianças faziam mais desenhos livres ou prontos:

Figura 2: As formas de desenho mais ressaltados pelas professoras



Fonte: Própria da pesquisa

As professoras responderam que proporcionam mais desenhos livres 9 (81,9%), e as demais, desenhos prontos apenas colorir 2 (18,2%).

A questão 7 complementa a anterior e evidencia que as professoras de Educação Infantil precisam de formação continuada, no que tange as artes visuais, dentre outras, para que compreendam a importância do desenho para o desenvolvimento integral das crianças e, também, como uma cultura infantil, como uma forma de expressão da criança que não deve ser naturalizada, mas exige planejamento e mediação das mesmas “[...] O desenho, em diferentes espaços, institucionais ou não, é considerado uma prática social, portanto, suporte de representações sociais que podemos conhecer, não as considerando como retratos da realidade[...]” (GOBBI, 2014, p.9). Portanto, esta, como prática e representação social, faz a parte da cultura Infantil, logo precisa ser trabalhada desde a saber manusear um lápis até fazer registros gráficos sobre a prática social do seu contexto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo, ao realizar esta pesquisa, foi conhecer a importância do desenho na Educação Infantil. É um estudo de caso, pois 11 professoras participaram da pesquisa, isso tem uma representação muito pequena, diante do universo de professoras e professores da Educação Infantil na Paraíba e no Brasil. Porém, entendemos que é significativo para a área de Educação Infantil.

Concluimos que a maioria utiliza em sua rotina práticas de relevância para as crianças como a livre expressão, interação, criatividade, desenvolvimento da coordenação motora, no que tange as Artes visuais. Esta, nos traz uma grande contribuição, uma vez que conhecemos não apenas a realidade desses sujeitos, mas, sua concepção para definição de desenho.

De forma geral, identificamos algumas predominâncias, como utilização de desenho livres, diariamente sem uma intencionalidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenho como uma cultura infantil. Ademais, as professoras compreendem a relevância da linguagem do desenho para o desenvolvimento cognitivo, da criatividade, da imaginação e da coordenação motora, e fato, propor atividades de desenho livre para as crianças propicia tudo isto, porém, é importante acrescentar que o desenho não tem apenas essas funções ficando subtendido que as mesmas não priorizam o desenho enquanto arte, portanto, sendo uma produção cultural, que é aprendida e ensinada na escola, visto que não encontramos elementos concretos em suas falas de percepção da criança como produtora de cultura.

Dessa forma, concluimos que pela carência que se tem diante das formações superiores de licenciatura, principalmente na área de ensino de artes, existem lacunas para se trabalhar Artes Visuais na Educação Infantil, em especial, o desenho como cultura Infantil, pois, as professoras se sentem inseguras ou seus conhecimentos são superficiais em relação a conteúdos que, de fato, acrescentem na formação das crianças enquanto sujeitos históricos, que aprendem e se apropriam dos conhecimentos produzidos historicamente, quando tem vivências que possibilitem essa aprendizagem.

Diante dessa lacuna, fica evidente que algumas professoras que atuam na Educação Infantil precisam ampliar seus conhecimentos sobre, as Artes Visuais e sobre o desenho como uma cultura infantil, na perspectiva defendida pela Sociologia da Infância. Além de sugerir que os gestores públicos e privados das instituições, na qual esses docentes atuam implementem

formações continuadas e projetos na área de desenvolvimento humano, linguagens e artes visuais visando um conhecimento mais profundo sobre as crianças e sobre currículo na/para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABE, Stephanie. **Conheça a história e a importância do Estatuto da criança e do Adolescente**. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/conheca-a-historia-e-a-importancia-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca> Acesso em 7 de Janeiro de 2022.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Sobre Educar na Creche: é possível pensar em Currículo para as Crianças de zero a três anos?** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2011
- ANDRADE, Danilo. **Políticas públicas: o que são e para que servem?** Disponível em: <https://www.politize.com.br/politicas-publicas/>. Acesso em 04 de Janeiro de 2022.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. --- 2ª.ed. Rio de Janeiro: Guanabara.1986.
- ARAÚJO, Andréia. **Artes Visuais**. Educa +Brasil. 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/artes-visuais>. Acesso em: 16, jan, 2022.
- BACH, Eliane; PERANZONI, Vaneza. A História da Educação Infantil no Brasil: fatos e uma realidade. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires- Año 19- N° 192- Mayo de 2017. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd192/a-historia-da-educacao-infantil-no-brasil.htm>. Acesso em 28 de dezembro
- BARBOSA, Ana Mae. (Org.). História da arte-educação. In: **História da arte-educação: a experiência de Brasília**. I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação – ECA – USP. São Paulo: Max Limonad, 1986. p. 7-10.
- BEILFUSS, Elisângela. **O desenho na educação infantil: Especialização em Ensino de Artes Visuais**. Belo Horizonte. Escola de Belas Artes da UFMG. 2015.
- BOMBANATO, G; FARAGO A. As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. Cadernos de Educação: **Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 3 (1): 171-196, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 4ª versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 11, jan, 2022.
- BRASIL. MEC. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 5, jan, 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, DCNEI, 2013

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB,2010.

BRASIL Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, 1990.

CICONE, Renaldo Barros; MORAES, Leandro Eliel Pereira de. **História da Educação**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A. 2016.

FILHO, Altino José Martins; FILHO, Lourival José Martins. Educação Infantil: **Especificidades da Docência**. 20. ed. Florianópolis: UDESC, 2013.

GOBBI, Marcia Aparecida. Mundos na Ponta do Lápis: Desenhos de Crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é Educação Infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, v.20, núm.41. 2014.p.147-165.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. V.16, n.47. 2011, p.1-31.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro. **A Infância Resiste à Pré-escola?** Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2014.

MEDINA, S; LIBLIK, A; ARSIE, K. **A Expressão gráfica na educação**. X Congresso Nacional de Educação –EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba. 2011.

MELO, Rosemary. **Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo...** as Artes Visuais em instituições de educação infantil em Campina Grande-PB. Campina Grande. UEPB, 2005.

MEREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOREIRA, Nelson. **30 anos da Constituição brasileira:** a constante luta pelos direitos fundamentais e o velho/novo debate entre civilização e barbárie. Disponível em <https://emporiododireito.com.br/leitura/30-anos-da-constituicao-brasileira-a-constante-luta-pelos-direitos-fundamentais-e-o-velho-novo-debate-entre-civilizacao-e-barbarie/>. Acesso em 5 de março de 2022.

NASCIMENTO, Edaniele. **Processo Histórico da Educação Infantil no Brasil: Educação ou Assistência?** V Seminário Internacional sobre Profissionalização docente-SIPD- Catedra UNESCO. PUCPR- Pontifícia Universidade Católica do Paraná. ISSN 2176-1396. 2015.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, [S.1], v.22,2013 p. 295-304. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916>
Acesso em: 4, de jan de 2022.

PEDROZO, M. **As fases do Desenvolvimento infantil parte 3: Estágio Pré-operatório**. Espaço Mediação Pedagogia e psicopedagogia. 2014. Disponível em: [pedagogiacuritiba.com.br /](http://pedagogiacuritiba.com.br/). Acesso em 10 de janeiro de 2022.

SANTANA, Ana. **Pedagogia de Comenius**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/a-pedagogia-de-comenius/>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manoel Jacinto. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. (2011). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, José Altino & PRADO, Patrícia Dias (Orgs), **Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância**. Campinas: Autores Associados. pp. 27-60.

SILVA et al. Fazendo Arte para Aprender: A importância das Artes Visuais no ato Educativo. **Pedagogia em ação**. PUC Minas, V.2, n.2. 2010, p.1-117.

SCHNEIDER et al. Pesquisas Quali-Quantitativa: Contribuições para a pesquisa em Ensino de Ciências. **Revista Pesquisa qualitativa**. São Paulo, v.5, n.9. 2017, p.569-584.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **Em busca de nossos ancestrais**. São Paulo: Scipione, 2008. – (Série Parâmetros)

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **La Imaginacion y el arte em la infancia**. 10 ed. Madrid, España: AKAL, 1986.

APÊNDICE

Questionário

Perfil profissional e acadêmico

Nome _____

Instituição de Ensino: _____

Atua como professor/a em:

- rede pública
- rede privada
- rede comunitária

. Qual a sua Formação:

- 2 grau completo
- 2º grau magistério normal
- Ensino Superior – Pedagogia
- Ensino superior – outra licenciatura
- Ensino Superior Bacharelado

Pós-Graduado: Sim () Não ().

.Há quanto tempo leciona na Educação Infantil?

- a) 1 a 5 anos
- b) 6 a 10 anos
- c) 11 a 15 anos
- d) 16 a 20 anos
- e) 21 anos ou mais

Você leciona em qual turma/ nível?

- a) Maternal I
- b) Maternal II
- c) Pré I
- d) Pré II

1.Fale sobre as artes visuais na educação infantil

2.Quantas vezes na semana você propõe / permite que as crianças se expressem através das artes visuais desenho, pintura, colagem, etc

- a) Uma vez
- b) Duas vezes
- c) Três vezes
- d) Quatro vezes
- e) 5 vezes ou mais

3.No seu planejamento você propõe atividades gráficas / desenho para as crianças realizarem?
Por quê?

4.Em quais momentos da rotina as crianças da sua turma desenharam?

5.As crianças realizam mais desenhos livres, ou orientados, a partir de um tema, de uma história, etc?

6.Você ensina as crianças a desenharem?

7.As crianças realizam mais:

- a) Desenhos livres
- b) Desenhos prontos para colorir.