



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

REGINA CARBONI ALVES DE ASSIS

**O TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ- ESCOLA
OBRIGATÓRIA:
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS
DESENHOS DAS CRIANÇAS**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2018

REGINA CARBONI ALVES DE ASSIS

**O TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ- ESCOLA
OBRIGATÓRIA:
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS
DESENHOS DAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre

Orientadora: Profa.Dra.Jaqueline Delgado
Paschoal

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Assis , REGINA CARBONI ALVES DE .

"O Trabalho pedagógico na pré-escola obrigatória: percepções dos professores sobre os desenhos das crianças". / REGINA CARBONI ALVES DE Assis . - Londrina, 2018. 176 f. : il.

Orientador: Jaqueline Delgado Paschoal .

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, , 2018.

Inclui bibliografia.

1. Pré- escola obrigatória - Tese. 2. Desenho Infantil - Tese. 3. Perspectiva Histórico Cultural - Tese. 4. Formação de professores - Tese. I. Paschoal , Jaqueline Delgado . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. . III. Título.

REGINA CARBONI ALVES DE ASSIS

**O TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ- ESCOLA OBRIGATÓRIA:
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS DESENHOS DAS
CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra Jaqueline Delgado Paschoal
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra Luciana Ap. de Araújo Penitente
Universidade Estadual Paulista -
UNESP/Marília

Profa. Dra Marta Regina Furlan de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 17 de dezembro de 2018

Dedico esse trabalho a Deus, Aquele que tem me sustentado e me dado forças para prosseguir para o alvo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, “por tudo o que tens feito, por tudo que vais fazer, por tuas promessas e tudo que o que és, eu quero te agradecer com todo o meu ser.”

Aos meus pais, José e Zenaide, por todo o sacrifício realizado, para que eu pudesse chegar aqui. Mãe, obrigada pelas incessantes orações nas madrugadas, que quando eu era pequena, ficava brava e pensava, será que ela não poderia orar mais baixo ou em outro lugar? Mas hoje sei, que suas orações e ensinamentos foram e continuam sendo essenciais para minha formação.

Agradeço aos meus irmãos, Ruth e Rui , pelo apoio ,por acreditar e vibrar com minhas vitórias.

Em especial a minha irmã, Rose e minha sogra Mercedes, que por muitas vezes ficaram com minhas filhas, para que eu pudesse estudar com mais calma e silêncio...afinal as crianças fazem muito barulho.

Ao meu esposo, Valerio e minhas filhas, Eloá e Elis, por suportarem minha ausência, nos momentos de dedicação aos estudos. Amo vocês!

À minha orientadora, Jaqueline Delgado Paschoal, que foi mais que uma orientadora, me fez acreditar em uma educação humanizadora, pois me ensinou, “puxou minha orelha” nos momentos que eu deslizei, passou tardes comigo em sua sala me ajudando e orientando em tudo. Sem falar nos finais de semana que perdeu corrigindo minhas produções, pelas constantes mensagens pelo whatsapp, que por muitas vezes, eu tive que falar: Jaque, vai descansar, pois hoje é domingo. Uma profissional de excelência, que pela sua exigência e competência só me inspira a ser como ela . Talvez um dia eu chegarei lá, pois terei que trilhar um longo caminho de estudos e aprendizagens, para chegar em um pouquinho do que ela é, como profissional. Muito obrigada, minha mestra, pela paciência e por entender todos os momentos difíceis que passei durante esses dois anos... enfim, por tudo que você fez por mim! Você é única !

À banca examinadora, Prof. Dra. Marta Regina Furlan, Prof. Dra. Luciana Aparecida de Araújo Penitente e Marta Silene Ferreira Barros. Agradeço antecipadamente pelo esmero na avaliação desse trabalho. Estou certa que os apontamentos realizados por vocês serão essenciais para o sucesso da pesquisa.

À minha diretora, Nivia Maria, por ter assinado e apoiado minha licença, para me ausentar do trabalho durante o ano letivo para estudar.

À minha colega, Gislaine, por me socorrer em vários momentos, contribuindo com dicas e ajuda com o comitê de ética.

As minhas amigas, Beth e Abiqueila, que oraram por mim, para que eu tivesse forças para continuar, diante dos problemas que estava enfrentando na vida pessoal.

A minha amiga, Eliane, que diante da minha ausência na célula, para poder concluir algum trabalho, prontamente, buscava e trazia as minhas filhas em casa, pois sabe como as pequenas gostam de ir a célula.

A minha cunhada, Ingrid, pela força com as normas, que em alguns momentos parecem ser um “bicho papão”.

As professoras participantes da pesquisa, que voluntariamente aceitaram o desafio de nos receber em suas escolas e de forma prestativa nos forneceram as informações necessárias para a realização desse trabalho.

A todos os professores do programa de Mestrado em Educação. O trabalho de vocês é essencial e nos inspira, a acreditarmos em uma educação que humaniza. Cresci muito com os ensinamentos ministrados durante as disciplinas.

“Quando eu tinha 15 anos sabia
desenhar como Rafael, mas precisei
uma vida inteira para aprender
a desenhar como as crianças.”

Pablo Picasso (1957)

ASSIS, Regina Carboni Alves de. **O trabalho pedagógico na pré-escola obrigatória**: percepções dos professores sobre os desenhos das crianças.176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo conhecer, registrar e analisar as percepções dos professores em relação aos desenhos das crianças e identificar as implicações destas concepções no trabalho pedagógico na pré-escola. Justifica-se a importância do estudo, pois a Emenda Constitucional nº 59/2009 tornou o ensino obrigatório a partir dos quatro anos de idade, o que pode levar a práticas equivocadas de escolarização e alfabetização precoce e à ausência de atividades que favorecem a capacidade de criação, sobretudo, no que diz respeito aos desenhos infantis. Na realidade, muitos professores desconsideram as produções artísticas das crianças e valorizam a reprodução de desenhos estereotipados, cujo fio condutor são folhas mimeografadas e fotocopiadas de desenhos para colorir e recortar em datas comemorativas. Outro fator que justifica a pertinência da temática é o fato de que esses equívocos empobrecem a ação dos professores e inibem a expressão imaginativa das crianças. Como metodologia, optou-se por Pesquisa Qualitativa de caráter bibliográfico e pesquisa de campo, tendo como base o Materialismo Histórico e Dialético. Para a coleta de dados, utilizou-se uma entrevista semiestruturada, com questões abertas, sobre a organização do trabalho pedagógico. Participaram da pesquisa professores das escolas municipais de Londrina que atuam, exclusivamente, na Pré-escola. Os resultados indicam que a maioria das entrevistadas reconhecem a Educação Infantil como um espaço de desenvolvimento integral das crianças, nos aspectos físico, social e cognitivo. Entretanto, em função da obrigatoriedade, parte das professoras acredita que a pré-escola constitui um espaço de preparação para os anos seguintes. Em relação à utilização do desenho, verificou-se que, enquanto um número bastante reduzido de professoras ainda faz uso de desenhos prontos e folhas xerocadas, a maioria informou que valoriza as produções das crianças como forma de expressão e capacidade de criação. Por outro lado, os resultados evidenciam unanimidade no quesito fases de desenvolvimento do desenho, pois todas afirmaram avaliar a evolução das crianças pelos traços e detalhes de suas produções, entretanto, sem relacionarem o processo de criação ao desenvolvimento do pensamento infantil. Nesse sentido, o desenho é utilizado também no processo de construção da escrita, pois de acordo com as professoras, os traços e formas produzidas no ato de desenhar poderão auxiliar na construção do processo da alfabetização. Sobre a formação continuada, os dados revelam a falta de tempo como a principal dificuldade devido a carga horária elevada na jornada de trabalho. Desse modo, acredita-se que o processo formativo dessas profissionais é condição essencial para que compreendam a importância do desenho na aprendizagem das crianças, visto que um trabalho de qualidade possibilita o desenvolvimento de diferentes linguagens.

Palavras-chave: Educação. Professores. Concepções. Práticas. Desenho infantil.

ASSIS, Regina Carboni Alves de. **Pedagogical work in pre-school: teacher's perceptions on children's drawings.** 2018. 176 p. Thesis (Master of Science in Education) -Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

This research aims to know, register and analyze teacher perceptions on children's drawings and identify their implications in pedagogical work in preschool. The relevance of this study is justified by Constitutional Amendment n. 59/2009, which made teaching mandatory at the age of four, what can lead to wrong schooling and early alphabetization, also the lack of activities which enable the capacity of creation, mainly in regards to infant drawings. Actually, many teachers do not consider children's artistic productions and value the reproduction of stereotyped drawings, copies of drawings to paint and cut in holidays. Another factor which justifies this thematic is the fact that these misunderstandings make teacher actions poor and inhibit the imaginative expression of the children. As methodology, Qualitative Research with a bibliographical approach was chosen, as well as field research, taking Historical and Dialectical Materialism as base. To data collect, it was used a semi-structured interview, with open questions, about the organization of pedagogical work. Teachers from municipal schools in Londrina took part, who teach exclusively in pre-school. Results show that most interviewed teachers recognize Infant Schooling as a space of full development, in a physical, social and cognitive aspect. However, because of the obligation, part of the teachers believe that pre-school is a space of preparation to the following years. In relation to using drawings, it was verified that, while a very low number of teachers still use ready drawings and copied sheets, the majority affirmed that value children's productions as a form of expression and creation capacity. On the other hand, results showed unanimity when talking about development phases in drawing, all of them affirmed to evaluate the infant's evolution by strokes and details in their production, however, didn't relate the creation process to the development of infant thinking. For that matter, the drawing is also used in the process of writing, for according to these teachers the strokes and forms produced in the act of drawing may help in the construction of alphabetization process. About continuous education, our data reveal the lack of time as a main difficulty due to a high work hour load. Thus, it is believed that continuous education of these teachers is essential, so that they can comprehend the role of drawing in children learning, since a quality work make possible the development of different languages.

Key-words: Education. Teachers. Conceptions. Practice. Children drawing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Roda dos expostos	29
Figura 2	Rinoceronte pintado	56
Figura 3	Animais pintados.....	56
Figura 4	Motor de combustão interna.....	57
Figura 5	Artífice Egípcio trabalhando numa esfinge dourada.....	58
Figura 6	Praxiteles : Cabeça de Hermes.....	58
Figura 7	A última ceia	59
Figura 8	Rabiscção	65
Figura 9	Desenho criança representação do pai	66
Figura 10	Círculo caracol	67
Figura 11	Círculo fechado	67
Figura 12	Mandala	68
Figura 13	Boneco Girino 1	68
Figura 14	Boneco Girino .2	68
Figura 15	Círculo corpo total	70
Figura 16	Dois círculos-cabeça e corpo	70
Figura 17	Boneco batata	70
Figura 18	Boneco estrada	70
Figura 19	Boneco flor	71
Figura 20	Realismo Fortuito	74
Figura 21	Realismo Fracassado	74
Figura 22	Plano deitado	76
Figura 23	Transparência	75
Figura 24	Realismo Visual 1	75
Figura 25	Realismo Visual 2	76
Figura 26	Garatuja desordenada1	77
Figura 27	Controlada linhas	78
Figura 28	Modelo circular	78
Figura 29	Atribuição de nome	79
Figura 30	Uso de cores	79
Figura 31	Pré – esquemático.....	80

Figura 32	Cores aleatórias	80
Figura 33	Esquema humano	82
Figura 34	Esquema humano família	82
Figura 35	Esquema espacial- linha de base	83
Figura 36	Paisagem	83
Figura 37	Pomar	83
Figura 38	“A Barca de Norfolk”	84
Figura 39	A gangorra	84
Figura 40	Relâmpagos e chuva	84
Figura 41	Homem com guarda-chuva	85
Figura 42	Cena de trânsito	85
Figura 43	Desenho na chuva	86
Figura 44	Garatuja desordenada 2	88
Figura 45	Garatuja ordenada	88
Figura 46	Desenho de um homem	88
Figura 47	Desenho Planificação	89
Figura 48	Transparência Plano deitado	89
Figura 49	Menino e menina	90
Figura 50	Personagens filme	90
Figura 51	“Pensando”	91
Figura 52	Etapa simbólica	95
Figura 53	Etapa simbólico-formalista	96
Figura 54	Etapa formalista veraz	96
Figura 55	Etapa formalista plástica	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Mapeamento da formação inicial e continuada	107
-----------------	---	-----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2.	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO	22
2.1	Trajetória histórica e implementação da Educação Infantil.....	22
2.2	Função educativa das escolas infantis: legislação e políticas públicas	38
2.3	A obrigatoriedade da Pré-escola no Brasil: alguns apontamentos	46
3.	O DESENHO COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO HUMANA	55
3.1	Aspectos históricos do desenho.....	55
3.2	A linguagem gráfica infantil: entre rabiscos, garatujas e traçados	62
3.3	As etapas do desenho na perspectiva dos clássicos	72
3.4	O desenho no enfoque Histórico-cultural	92
4.	CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O DESENHO DA CRIANÇA E SUAS PRÁTICAS	104
4.1	O caminho da pesquisa.....	104
4.2	O espaço do desenho em sala de aula: uma análise dos saberes e fazeres das professoras	
	1104.3 O processo formativo de professores da infância: desafios e perspectivas.....	142
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICES	166
	APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professor)	167
	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	167
	ANEXOS	171
	ANEXO B- Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou Instituição Co- Participante.	176

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Federal (1988), corroborada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a função educativa tornou-se parte obrigatória na organização do trabalho pedagógico das escolas infantis no Brasil. Nesse sentido, a LDB (1996) determina o dever do Estado em garantir Educação Infantil para todas as crianças e apresenta, no Artigo 29, a finalidade principal dessa etapa educacional, que é “promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade” (BRASIL, 1996). Tais leis trouxeram um avanço significativo, já que, graças a elas, a criança é considerada cidadã, sujeito de direitos, inclusive o direito à educação desde o nascimento. Assim, há necessidade de um trabalho, eminentemente, pedagógico e adequado às especificidades das crianças de zero a cinco anos de idade.

Apesar dos avanços, verifica-se uma contradição na legislação, pois a Emenda Constitucional nº 59/2009 tornou o ensino obrigatório dos quatro aos dezessete anos, a partir de 2016, excluindo a faixa etária de zero a três anos de idade. Nesse sentido, a Lei nº 12.796/2013 alterou o Art. 4º, Inciso I, da LDB (1996), e determinou que a educação básica, obrigatória e gratuita estrutura-se da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. O Art. 6º da referida lei determina que é “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade” (BRASIL, 2013, p.02).

Desse modo, justifica-se a intenção da pesquisa, pois uma interpretação equivocada da Emenda Constitucional nº 59/2009, por parte dos professores e gestores, pode levar à excessiva escolarização da criança na pré-escola, com organização dos espaços, atividades e equipamentos pouco adequados à faixa etária de quatro e cinco anos. Sendo assim, a escolarização propriamente dita, pode descaracterizar a produção dos desenhos infantis enquanto aprendizagem e comunicação letrada no mundo.

Para Arelalo (2005), a obrigatoriedade trouxe consigo práticas antecipatórias do ensino fundamental, desse modo, as crianças são privadas de atividades educacionais que deveriam ser trabalhadas na pré-escola, tais como as atividades relacionadas à produção de desenhos, enquanto comunicação,

expressão e interpretação da criança mediante o mundo que a cerca. Assim, ao invés de possibilitar a expressão criativa, o desenho pode se tornar mero instrumento para a alfabetização se for atrelado, de maneira precoce, ao processo de construção da língua escrita, ou seja, o desenho deixa de ser uma atividade de expressão e comunicação espontânea, sendo substituído por atividades que valorizam o treino das representações gráficas das letras, limitando-se aos usos mecânicos e descontextualizados; o que desencadeia a perda da essência do desenho infantil como uma das primeiras formas de expressão da criança, que vai muito além do simples uso do lápis e papel.

Além da desvalorização do desenho como expressão criativa, em detrimento de atividades que valorizam a alfabetização precoce na pré-escola, uma prática muito comum, observada na ação dos professores, diz respeito à utilização do desenho como forma de ocupar o tempo ocioso, ou seja, após concluída determinada atividade, solicita-se que as crianças façam um desenho livre ou com o objetivo de ilustrar uma história, um passeio, uma brincadeira, para evitar que fiquem conversando.

Nesse contexto, o desenho se torna algo imposto e mecânico que pode gerar um desprazer pelo ato de desenhar, principalmente, se forem oferecidos modelos estereotipados, como imagens com personagens de filmes ou de desenhos animados que se tornam reproduções nas mãos das crianças, isto é, que a cópia padroniza e empobrece os desenhos das crianças, cerceando a criatividade e estabelecendo entre elas uma forma “correta” de desenhar, baseadas no modelo a ser copiado.

Esse tipo de reprodução tem inibido a capacidade criadora da criança, segundo Derdyk (1989, p. 107), pois o fato de “fornecer um modelo para ser copiado exclui a possibilidade de a criança selecionar seus interesses e necessidades reais.” Com este tipo de postura, a imaginação e a criação não serão desenvolvidas, mas simplesmente a habilidade de realizar uma reprodução ou cópia, pois o educando deixa de lado a reflexão, o poder da criação, a imaginação e a leitura da realidade, para centrar sua atenção em copiar o modelo apresentado (DERDYK, 1989).

Outro fator que justifica a relevância dessa proposta é a convicção de que o desenho da criança representa sua visão de mundo e a consciência que tem de si mesma, pois ela retrata, no papel, suas emoções e seus sentimentos ao

elaborar ideias a respeito de um determinado assunto. Desse modo, o professor deve possibilitar a expressão individual, instigando a curiosidade das crianças e as motivando a produzir livremente, para que possam elaborar ideias próprias, ou seja, que não dependem da aprovação do professor. O desenho é uma das principais formas de representação desenvolvidas pela criança em idade pré-escolar, para expressar a maneira como vê o mundo ao seu redor.

De acordo com Vygotsky (1987), o desenho tem grande importância por ser uma forma de expressão que resulta da observação, da imaginação e da capacidade criadora do homem. Para esse autor, a imaginação criadora é uma função psíquica cultural, assim, o mais importante não é o grafismo infantil, em si, mas a relação que a criança estabelece entre a imaginação criadora e sua produção artística. A imaginação criadora vai se ampliando durante o processo de desenvolvimento cultural do sujeito. A capacidade representativa se manifesta, inicialmente, pela imitação: os comportamentos imitativos se emancipam a partir das circunstâncias exteriores à medida que a capacidade representativa vai sendo ampliada em conformidade com a internalização dos conceitos e representações externas (VYGOTSKY, 1987). Essas imitações podem acontecer em momentos lúdicos, principalmente com o brincar de faz de conta, que promove pela imitação, o desenvolvimento da aprendizagem social em que participa cotidianamente.

Nesse sentido, a pré-escola deve favorecer um espaço de apropriação e criação das diversas formas de linguagens, sendo o desenho uma forma de expressão significativa, pois, “como linguagem, indica signos históricos e sociais que possibilitam ao homem significar o mundo” (BRASIL, 1998, p. 93). A criança começa a dar significado ao mundo quando rompe com o paradigma pré-determinado da cor, da forma e de certos elementos predominantes no meio cultural e começa a expressar sua imaginação expressando assim suas ideias partindo dos espaços sociais de vida do sujeito.

Diante disso, foi proposto o seguinte problema de pesquisa: “Do ponto de vista teórico e metodológico, quais as concepções e práticas dos professores sobre o desenho das crianças no cotidiano da pré-escola?”

De acordo com Pádua (2004), a formulação e a descrição do problema de pesquisa não são estabelecidas de forma mecânica ou inquestionável, pois podem sofrer alterações à medida que se avança no processo do estudo. Assim, outros elementos são importantes para a ampliação da problemática, tais

como: Qual o entendimento dos professores sobre a obrigatoriedade da pré-escola e sobre os impactos desta obrigatoriedade, em termos metodológicos, no cotidiano da sala de aula? Que estratégias são utilizadas no desenvolvimento de atividades relacionadas aos desenhos infantis? Como são avaliados os desenhos das crianças? Existe relação entre as produções dos desenhos das crianças e a construção da linguagem escrita? Para além das produções dos desenhos das crianças, quais outras manifestações artísticas são valorizadas na ação docente? De que forma é realizada a formação continuada? Há incentivo por parte da instituição?

Espera-se que esses questionamentos possam trazer elementos para uma melhor compreensão dos saberes dos professores na organização do trabalho pedagógico, sobretudo no tange às produções de desenhos infantis.

Como objetivo geral, pretende-se: conhecer, registrar e analisar as percepções dos professores em relação aos desenhos das crianças e identificar as implicações destas concepções no trabalho pedagógico na pré-escola.

Foram estabelecidos como objetivos específicos: traçar uma trajetória histórica da implementação da Educação Infantil; analisar os avanços e retrocessos da legislação e as determinações acerca da função pedagógica das escolas infantis; discutir a obrigatoriedade da pré-escola e os impactos da prescrição legal no que diz respeito ao trabalho pedagógico dos professores; apresentar o percurso do desenho como forma de comunicação humana nas diferentes organizações sociais; tecer considerações sobre as primeiras manifestações gráficas das crianças; definir a concepção etapista do desenho, na concepção de diferentes autores; apresentar o desenho infantil com base na perspectiva Histórico-cultural; indicar o percurso metodológico da pesquisa; conhecer a percepção das professoras sobre o trabalho pedagógico com desenhos na pré-escola; e apontar os inúmeros desafios para uma formação inicial e continuada dos professores, visando a um atendimento de qualidade na Educação Infantil.

Para a concretização dos objetivos propostos, optou-se por fundamentar a pesquisa com base no Materialismo Histórico e Dialético, visto que “a dialética entendida como método nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações” (GAMBOA, 2012, p.14). Gamboa (2012, p. 15) assinala que a dialética parte do concreto, do real, para a construção do concreto do pensamento, pois, para Marx, (1986) “o que se denomina concreto, não é mais do que a síntese de múltiplas determinações mais simples, é o resultado do

pensamento de numerosos elementos cada vez mais abstratos que vão ascendendo até construir o concreto” (MARX, 1986, p.116).

Dessa forma, para conhecer as percepções das professoras sobre o desenho das crianças, fez-se necessário, num primeiro momento, a compreensão da totalidade no que diz respeito aos aspectos sociais, econômicos e políticos, para, em seguida, aprofundar as discussões sobre as especificidades do trabalho pedagógico na pré-escola, à luz das concepções e práticas desses profissionais em relação às produções infantis.

Para a coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, que constitui um modelo clássico de investigação no campo da educação, pois focaliza uma “comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana” (GIL, 2002, p. 53).

Tanto para Gamboa (2012) quanto para Gil (2002), a pesquisa de campo é relevante por que o investigador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, além disso, permanece a maior do tempo possível no campo de pesquisa, para que possa analisar e entender as regras e os costumes do grupo em estudo. Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Participaram da pesquisa professoras das escolas públicas municipais de Londrina que atendem crianças de quatro e cinco anos de idade.

Para uma melhor exposição, o trabalho foi organizado em quatro capítulos. O capítulo dois intitulado “A Educação Infantil no Brasil: história e contextualização”, apresenta o percurso histórico e a implementação das primeiras creches e pré-escolas no Brasil, como também os fatores que levaram à criação dessas instituições. Por meio de um atendimento assistencialista e compensatório, o objetivo da criação dessas instituições foi suprir as necessidades físicas e higiênicas das crianças pobres, filhas de trabalhadores, praticamente, durante todo o século XX.

Ainda nesse capítulo, são analisadas as leis que determinam a função pedagógica das escolas infantis e orientam a organização do trabalho pedagógico com as crianças. A obrigatoriedade da pré-escola, a partir recomendação da Emenda Constitucional nº 59/2009, também é analisada com o intuito de se desvelar seus condicionantes e impactos na ação das professoras.

O capítulo três, intitulado “O desenho como forma de comunicação humana”, apresenta o desenho como uma forma de comunicação na história da humanidade, a partir dos primeiros registros realizados pelos homens da caverna. Presente nas diferentes formações sociais, o desenho se consolida como elemento fundamental nas relações entre as pessoas e como forma de expressão da cultura e sistematização do pensamento. Discute-se também a linguagem gráfica infantil, que se desenvolve a partir de rabiscos, garatujas e traçados, primeiras manifestações de registro das crianças, como uma forma de expressão de suas vivências por meio da imaginação e do pensamento simbólico.

São apresentadas, ainda, as concepções de diferentes autores que defendem as etapas do desenho infantil de acordo com a idade das crianças e também o desenho na Perspectiva Histórico-cultural”, é apresentado o processo de criação do desenho como forma de expressão na infância, na concepção de Vygotsky e de autores que corroboram sua perspectiva teórica.

No capítulo quatro, intitulado “Concepções das professoras sobre o desenho da criança e suas práticas”, são apresentados os procedimentos metodológicos, ou seja, os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, bem como, as instituições, os sujeitos envolvidos na investigação e a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Na sequência, são apresentados os resultados, isto é, a percepção das professoras sobre o desenho na pré-escola obrigatória. Na seção seguinte foi abordado sobre os desafios e perspectivas na formação de professores da Educação Infantil na atualidade.

Pretende-se, com o estudo, contribuir para a formação continuada dos professores, para uma melhor compreensão do papel e da importância do desenho para a aprendizagem das crianças, pois um trabalho intencional, que respeita as diferentes formas de expressão, é condição necessária e indispensável para um atendimento de qualidade nas escolas infantis. Além disso, as atividades de desenho contribuem para o enriquecimento do pensamento e favorecem o desenvolvimento perceptual, emocional e criativo das crianças. Nesse contexto, o professor tem a responsabilidade de criar um espaço que propicie oportunidades para as crianças se expressarem por meio da criação de desenhos que tenham significado para elas e que estejam em sintonia com os desafios constantes no campo da aprendizagem e desenvolvimento em sala pré-escolar.

Por fim, reitera-se que essa pesquisa constitui-se de grande importância no cenário da Educação Infantil brasileira, e também para o meio acadêmico, pois apresenta estudos teóricos que trazem concepções a respeito do desenvolvimento do desenho infantil, coerentes a compreensão das especificidades do grafismo infantil como uma forma de expressão e imaginação da criança em idade pré- escolar, principalmente para desenvolver a capacidade de representar o mundo a sua volta. Diante disso tanto a experiência profissional, quanto os estudos e pesquisas realizados ampliaram a necessidade de compreender o papel do desenho como expressão infantil, sobretudo quando desenvolvido pelos professores com intencionalidade pedagógica.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Trajetória histórica e implementação da Educação Infantil

Apresenta-se nesse capítulo o contexto histórico e implementação da Educação Infantil, bem como a contribuição da legislação e das políticas públicas para a organização do trabalho pedagógico nessa etapa da educação Básica. É importante ressaltar que a trajetória dessa instituição aponta para o não reconhecimento da criança como um sujeito de direitos e com especificidades diferentes dos adultos.

Segundo Ariès (1981), a concepção de infância nas sociedades passadas era bem diferente dos dias atuais, pois antigamente não se valorizava a criança como um sujeito, ou seja, as crianças estavam presentes na sociedade, mas não havia uma valorização das mesmas. Na Idade Média (476-1453), considerava-se a infância como um período caracterizado pela inexperiência, dependência e incapacidade de corresponder as exigências da sociedade. A criança era vista como um adulto em miniatura e, por isso, trabalhava nos mesmos locais, usava as mesmas roupas, era tratada da mesma forma que o adulto.

Assim, a criança era vista como um adulto em escala reduzida, sua educação e cuidados eram de responsabilidade da mãe, pois “[...] mal adquiria algum embaraço físico, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ÁRIES, 1981, p. 11). A infância não era vista como uma fase de fragilidade, tendo em vista que a criança tinha uma atenção especial somente no início da vida. Se diferenciava do adulto apenas na estatura e resistência e o importante era que crescesse para enfrentar a vida adulta.

No século XVII, no período denominado Renascimento, a estrutura de ensino é um identificador da ausência de um conceito específico para infância. Não havia instituição escolar e os educadores ministravam aulas em lugares públicos, igrejas, mercados, praças, etc., para os estudantes e não havia uma divisão por idade, todos tinham acesso aos mesmos ensinamentos independente de sua idade, uma vez que não existia diferenciação e nem separação de conteúdo para mais velhos ou mais jovens, verificava-se um aprendizado da vida, a partir da convivência direta e cotidiana, entre eles. A aprendizagem continuaria se fazendo a partir da convivência da criança ou do jovem com os adultos e, por isso, ainda não se verifica a existência de um padrão de Educação Infantil. “A criança era, portanto,

diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (ARIÈS, 1981, p.14).

De acordo com o autor, no transcorrer do século XVII, percebe-se o início de um movimento com ênfase na escolarização, por meio do nascimento da escola, com o pássaro do tempo, notou-se uma necessidade de separar as crianças dos adultos. Embora tenha surgido essas instituições, o conceito de infância ainda não era bem definido, pois não havia uma clareza sobre as especificidades do desenvolvimento infantil, deixando o processo educacional frágil, pois não era planejado pedagogicamente baseado em uma determinada concepção de criança.

Portanto, no final do século XVII, que começaram a aparecer discussões sobre a infância, surgindo um novo conceito, em virtude da Igreja e família que estavam envolvidas no processo de escolarização, das descobertas, sobre os cuidados de higiene e de vacinação, que poderiam aumentar a expectativa de vida das crianças. Assim sob a influência e pressão das Igrejas, a criança começa a ser valorizada, por meio da arte, da religião e começam a perceber a existência de uma concepção sobre as particularidades da criança.

Ariès (1981), aponta que a Igreja teve fundamental importância, na época, ao associar a imagem das crianças com a de anjos, as comparando como seres inocentes sinônimo da pureza divina. Segundo a Igreja, Deus favorece as crianças devido à sua singeleza, que se aproxima muito de sua impecabilidade, impondo uma necessidade de se amar as crianças e colocar a educação como uma das obrigações humanas. Nesse sentido, umas das intenções era levar as crianças a catequese, onde as crianças aprendiam sobre a religião católica e as preparavam para se tornarem novos cristãos por meio da primeira comunhão e crisma. Conseqüentemente propunha uma educação geral sob os princípios religiosos, iniciando assim uma sistematização que vai além do aprender uma atividade do cotidiano.

A partir do século XVIII, as crianças começaram a serem reconhecidas em suas particularidades, ocupando um espaço maior no meio social nascendo assim discussões em torno de uma concepção infância. O reconhecimento no passado da infância é diferente nos dias de hoje. Não se na compara como e era vista no passado. Ao estudar a infância e a educação, percebe-se as transformações ocorridas com o passar dos tempos. A infância é o período

onde a criança se desenvolve, é a fase de descobertas do mundo, ver, ouvir, sentir, tocar.

Desta forma, baseado na concepção de criança como um ser em pleno desenvolvimento, é que teve início o processo de discussão e legalização das instituições de atendimento às crianças. Apesar dos avanços obtidos, verifica-se também a distância entre a legislação e a realidade da Educação Infantil, assim discute-se a seguir a trajetória histórica da implantação dessas instituições, contextualizando fatos históricos na Europa e Estados Unidos e posteriormente no Brasil.

Do ponto de vista histórico, a educação da criança de zero a cinco anos esteve sob a responsabilidade da família, pois era apenas nas relações com seus entes que as crianças internalizavam valores, princípios e regras de sua cultura. Na Europa, entretanto, quando a sociedade passou do sistema feudal para o capitalismo, a produção, que era essencialmente doméstica, transferiu-se para o sistema de fábricas, ou seja, houve passagem do modo de produção doméstico para o industrializado, assim, as ferramentas manuais foram substituídas pelas máquinas, e o trabalho humano passou a ser realizado por maquinários, tendo como consequência uma nova forma de organização da sociedade (OLIVEIRA, 2002).

Na Europa e Estados Unidos, no final do século XVIII e início do século XIX, com o advento da revolução industrial, a mulher passou a ser inserida no mercado de trabalho, deixando a posição de guardiã da casa e de principal responsável pela educação dos filhos. Isso porque, foi obrigada a encarar o trabalho fabril, pois os salários dos homens, que eram considerados chefes de família, foram profundamente achatados e não garantiam mais a subsistência familiar. Isto mudou radicalmente a vida das mulheres, já que elas passaram a executar dupla jornada de trabalho. No âmbito doméstico continuaram a cumprir com as funções e, na fábrica passaram a desenvolver as atividades precarizadas em funções diversas. As mulheres, assim como os operários masculinos, eram condenadas ao trabalho em razão das necessidades impostas pela subsistência. Assim, houve uma modificação na forma como as famílias cuidavam e educavam as crianças.

De acordo com Marx (1986), a partir desse momento histórico, as forças de trabalho passaram a ser controladas pelo capital, que contratava até trabalhadores com estrutura física mais frágil, como mulheres e crianças, pois o uso

de maquinários, nas fábricas, favoreceu o emprego de trabalhadores com menor força muscular. Assim, o trabalho fabril, por meio de máquinas, trouxe para as fábricas todos os membros da família, independente de sexo e idade.

Os fatos mostram, assim, a fragilidade e a precariedade do trabalho nas fábricas, onde mulheres e crianças eram exploradas como mão de obra barata, pois o capital considerava essas crianças, “mulheres e moças despidas, muitas vezes em conjunto com homens, perfeitamente de acordo com seu código moral” (MARX, 1986, p. 451). O novo modelo de produção surgido com o nascimento das indústrias desencadeou alterações na estrutura da sociedade e, conseqüentemente, os hábitos e os costumes das famílias sofreram muitas mudanças, pois as mães operárias, que precisavam deixar seus filhos para ir ao trabalho, começaram a utilizar os serviços de mães mercenárias, mulheres que não eram operárias de fábricas e vendiam seus serviços para cuidar dos filhos das mães operárias.

Rizzo (2003), ao refletir sobre o assunto, aponta que a crescente participação dos pais como operários das fábricas propiciou o surgimento de várias formas de atendimento às crianças, como, por exemplo, o trabalho de mulheres voluntárias que desenvolviam atividades de canto e memorização de rezas, ou seja, de ações voltadas para a construção de bons hábitos de comportamento e para a moralização da criança por meio da internalização de regras.

Esse tipo de cuidado, entretanto, acabou por “gerar maus” tratos às crianças, pois havia um grande número delas sob a responsabilidade de apenas uma única mulher, que não tinha preparo adequado para tal cuidado, além da existência de fatores econômicos que acarretavam em pouca comida para alimentar todas as crianças e em falta de higiene, desencadeando a aplicação de castigos e agressões físicas com o objetivo de acalmá-las (RIZZO, 2003).

Com o intuito de proporcionar às crianças cuidados físicos e de higiene e alimentação, surgiram, então, na Europa e Estados Unidos, as primeiras instituições, de cunho assistencialista, com o intuito de cuidar e proteger as crianças enquanto as mães trabalhavam.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), embora o enfoque principal dessas instituições fosse a assistência, havia uma preocupação em realizar atividades educacionais com o objetivo de estimular a inteligência infantil e favorecer o desenvolvimento de habilidades, por meio de variados tipos de tarefas, de estudos das letras e dos princípios morais e religiosos. Essas instituições, que tinham

objetivos também educacionais, foram criadas para afastar as crianças das guardiãs, que, segundo Kuhlmann Jr. (1998), eram consideradas mulheres incapacitadas, assim, a intenção era poupar os pequenos das influências negativas.

Um exemplo de instituição criada com esse objetivo, segundo o autor, é a sala de asilo francesa:

A sala de asilo francesa, desde os primeiros textos oficiais, foi concebida sob uma perspectiva de prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças. [...] o seu papel não foi somente o de guardar a pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, de disputar esta clientela às guardiãs de quarteirão (KUHLMANN, 1998, p. 8).

A finalidade dessas instituições era, primeiramente, livrar as crianças das condições de ameaça a que estavam expostas nas ruas, além de favorecer um trabalho com atividades para o desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes. Desse modo, os objetivos eram: retirar a criança do meio maléfico em que vivia; propiciar condições de saúde; educar e instruir, de forma que sua situação de pobreza não fosse esquecida. Nessas instituições, as crianças aprendiam princípios religiosos, leitura, escrita e cálculo, desenvolviam trabalhos manuais e realizavam exercícios morais e corporais. Para Kuhlmann Jr. (1998), entretanto:

A educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados (KUHLMANN Jr, 1998, p.182).

Segundo Kuhlmann (1998), o objetivo principal dos asilos franceses, das escolas maternais e das escolas de tricotar era moralizar as crianças, com base em um programa de ensino desenvolvido para que estas abandonassem seus maus costumes, adquirissem hábitos de “obediência, sinceridade, bondade, ordem” e pudessem conhecer “as letras minúsculas;

soletrar; e aprender somente a utilizar a língua francesa” (KUHLMANN,1998, p.185).

Para Kishimoto (1988), os jardins de infância, diferentemente dos asilos e creches, tinham um caráter educacional. As creches e os asilos não faziam parte do sistema educacional, pois eram apenas instituições assistencialistas, sem preocupações educativas, criadas com o intuito de moralizar a criança, que era considerada “culturalmente marginalizada”. Assim, cabia a essas instituições a tarefa de desenvolver habilidades para que as crianças pobres pudessem superar o fracasso com base em programas compensatórios.

De acordo com Kramer (1984), os jardins de infância foram criados, na Alemanha, por Froebel, para atender crianças pobres que moravam em Berlin. Para trabalhar com essas crianças, Froebel criou uma estratégia que favoreceria o desenvolvimento de crianças de três a sete anos, por meio da utilização de jogos e brinquedos. Para ele, a criança era como uma pequena planta que estava em processo de crescimento e desenvolvimento, que necessitava do professor, considerado como um jardineiro, que deveria “regar e podar” a plantinha para que esta pudesse crescer e se desenvolver de forma saudável.

Segundo Kuhlmann (1998), os jardins de infância eram instituições de caráter pedagógico, sem responsabilidade com cuidados físicos. Em junho de 1840, em Blakenburgo, Froebel fundou o primeiro jardim de infância, que tinha como objetivo propiciar e acompanhar o desenvolvimento da criança, por meio de atividades que favoreciam seu crescimento de forma mais humana e justa. Para tal, elaborou diferentes materiais e métodos com o intuito de levar as crianças a aprenderem sobre o mundo e sobre si mesmas, além de adquirirem destreza e desenvolverem aptidões.

Estudos apontam que, a partir da segunda metade do século XIX, as instituições que atendiam a primeira infância estruturavam-se como creche ou como jardim de infância. No Brasil, a creche surgiu como uma proposta totalmente assistencialista, diferenciando-se, assim, das instituições europeias e norte-americanas da época, que incluíam também o caráter pedagógico.

Assim, enquanto, nos países europeus, as instituições de atendimento à primeira infância abarcavam, também, um caráter pedagógico, no

Brasil, todas as iniciativas de organização de instituições, como creches, asilos e orfanatos, tinham um caráter assistencialista, ou seja, visavam a dar suporte às mães que trabalhavam fora de casa e às viúvas desamparadas.

Segundo Oliveira (2002), no meio rural, no qual se concentrava a maior parte da população brasileira na época, as famílias de fazendeiros se responsabilizavam pelo cuidado de inúmeras crianças órfãs e abandonadas, geralmente, frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo homem branco. Em contrapartida, na zona urbana, bebês eram abandonados por suas mães, muitas vezes, mulheres de famílias nobres, que os deixavam nas “rodas dos expostos” que existiam em algumas cidades desde o início do século XVIII.

De acordo com Marcilio (1997), a roda dos expostos foi criada na Europa Medieval com o objetivo de garantir o anonimato do responsável por levar o bebê indesejado para a roda, ao invés de abandoná-lo pelas ruas, bosques, portas de igrejas ou casas de famílias, pois, como consequência desse tipo de abandono, grande parte das crianças acabava morrendo de fome e frio ou mesmo servia de alimento para animais, antes de ser encontrada por uma alma caridosa.

A roda dos expostos sempre esteve relacionada às instituições filantrópicas (abadias, mosteiros e irmandades beneficentes). Nelas eram deixadas crianças cujos pais por alguma razão não as podiam criar. De acordo com a autora, girava-se a roda e as crianças eram deixadas ali onde apertavam uma campainha para que a rodeira viesse busca-la. A autora nos relata ainda que muitas vezes estas crianças chegavam desnutridas com doenças degenerativas e recebiam cuidados médicos com intuito de fazê-las sobreviver. As crianças que ainda não eram batizadas recebiam o batismo que era feito com máxima urgência pelo padre ou em alguns casos, visto que a criança não tinha chances de sobrevivência, este era realizado pela ama. (MARCILIO, 1997)

Formada por uma caixa dupla de formato cilíndrico, (conforme figura 1.), a roda foi adaptada no muro dessas instituições caridosas. Com a janela aberta para o lado de fora, um espaço dentro da caixa recebia a criança após rodar o cilindro para o interior dos muros, dentro da edificação a criança era recolhida, cuidada e criada até se fazer independente.

Figura 1- Roda dos expostos



Fonte: <http://blogdafamiliacatolica.blogspot.com.br/>

No Brasil, a roda dos expostos foi a instituição que mais durou, pois atravessou três grandes regimes da história brasileira. Nesse sentido, conforme Marcílio (1997):

Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na década de 1950. Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados (MARCÍLIO,1997, p.51).

Marcílio (1997) explica que, por quase um século e meio, a roda dos expostos cumpriu um importante papel na proteção e amparo das crianças abandonadas no Brasil, pois foi praticamente a única instituição que tinha esse propósito. Durante o período colonial, no século XVIII, foram criadas três rodas de expostos nas mais importantes cidades brasileiras da época: Salvador, Rio de Janeiro e Recife. As crianças abandonadas deveriam ser de responsabilidade das câmaras municipais, que, muitas vezes, eram omissas nesses cuidados, alegando falta de recursos.

Por esse motivo, os bebês abandonados eram adotados por famílias caridosas, entretanto, muitas vezes, essas famílias tinham como objetivo utilizar

essas crianças, no futuro, como mão de obra familiar adicional, reconhecida e gratuita, assim, bem melhor do que o trabalho escravo. Infelizmente, a maioria dos bebês expostos não chegava à idade adulta, pois a mortalidade entre as crianças entregues às rodas, às câmaras ou a famílias substitutas era muito alta (MARCÍLIO, 1997).

Oliveira (2002) assinala que essa situação sofreu algumas modificações a partir da segunda metade do século XIX, após a abolição da escravatura. Nesse momento, novos problemas surgiram, pois, a partir de então, necessitava-se dar um destino aos filhos dos escravos que não assumiriam mais a condição de escravos, como seus pais. Dessa forma, foi necessária a criação de creches e asilos com o objetivo cuidar dessas crianças pobres. Essas instituições foram criadas por organizações filantrópicas, para atender, principalmente, os filhos das mães trabalhadoras, que não tinham onde deixá-los.

O Brasil, nesse momento, passava por inúmeras transformações, pois se projetava a construção de uma nação moderna, baseada em um ideário liberal. Além disso, a elite do país, influenciada pelos movimentos educacionais das Escolas Novas, ocorridos na Europa, passaram a reivindicar um desses produtos, já desenvolvidos na Europa e nos Estados Unidos: o jardim de infância (OLIVEIRA, 2002).

De acordo com Kishimoto (1988), no Rio de Janeiro, em 1875, foi criado o primeiro jardim de infância do país, no Colégio Menezes Vieira. Em São Paulo, a criação do primeiro jardim de infância se deu em 1877, mas as vagas eram destinadas aos filhos da classe burguesa. Inicialmente, a abertura dos jardins de infância gerou muita confusão e discussão entre educadores e políticos da época, pois essas instituições eram vistas como algo luxuoso, quando comparadas às creches e aos asilos para os filhos dos operários. Como a metodologia desses jardins de infância baseava-se em uma pedagogia fundamentada em brincadeiras que objetivavam o desenvolvimento integral da criança de quatro a seis anos de idade, os políticos da época passaram a defender a ideia de que não era dever do Estado financiar um lugar de brincadeiras para os filhos da elite.

Para Kuhlmann Jr. (1998), a idealização dos jardins de infância trouxe muitas discussões entre os políticos da época, pois, para muitos, este tipo de instituição era uma reprodução das salas de asilo francesas, identificadas por eles como instituições de guarda de crianças. Para outros, a criação dos jardins de

infância poderia favorecer o desenvolvimento infantil, mas a grande questão era: se os jardins de infância são instituições para as crianças mais pobres, com objetivo assistencialista, não deveriam ser mantidos pelo poder público.

Essas instituições, inicialmente, foram criadas sob a responsabilidade de instituições privadas, mas um ano depois começaram a surgir alguns jardins de infância públicos, destinados aos filhos de classes sociais privilegiadas. A proposta pedagógica desses primeiros jardins de infância baseava-se nas ideias de Froebel. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (1998) ressalta, ainda, que:

Na história do jardim de infância, essas divisões sociais aparecem de maneira bastante clara, com o Jardim de Infância para os ricos, em instituições particulares ou mesmo públicas, e aquele para os pobres (chamados de Volkskindergarten na Alemanha ou free kindergartens nos Estados Unidos) (KUHLMANN JR, 1998, p. 182).

No Brasil, nesse período, começaram os primeiros grandes debates sobre o atendimento às crianças das classes menos favorecidas. Rui Barbosa apresentou um projeto, em 1882, que propunha uma reforma no sistema de ensino/instrução país, pois considerava o jardim de infância como a primeira etapa do ensino primário. Nesse projeto, Barbosa apresentava uma distinção entre salas de asilo, escolas infantis e jardins de infância (OLIVEIRA, 2002).

Rui Barbosa (1947) destacava que o Estado deveria ofertar escolas gratuitas e obrigatórias para a população, alegando que o Brasil estava muito atrasado na organização do ensino, em relação a outros países. Assim, propôs, na época, que seria necessária uma reforma no ensino, baseada na gratuidade, laicidade e obrigatoriedade. Ao apresentar seu projeto na Câmara dos Deputados, defendeu a importância da criação dos jardins de infância, pois acreditava que as crianças pequenas deveriam passar por essas instituições de ensino antes de ingressarem na escola regular.

Desse modo ao frequentarem o jardim de infância, as crianças poderiam desenvolver habilidades de observação, linguagem e espontaneidade por meio de brincadeiras, ou seja, a educação da criança pequena deveria se pautar em atividades lúdicas, pois estas permitem a expressão espontânea das mesmas, o que é fundamental para o processo de aprendizagem (BARBOSA, 1947).

Essa emergente preocupação em proteger as crianças acabou por dar origem a ideologias, com tendências diversas, de atendimento a meninos e

meninas, tais como: jurídico-policial, médico-higienista e religiosa. Essas ideologias embasaram a implantação de creches e jardins de infância no Brasil, do final do século XIX até início do século XX, cada qual justificando sua visão para tal, segundo Kuhlmann Jr. (1998).

De acordo com Paschoal (2010), a tendência jurídico-policial buscava a defesa de uma infância que estava abandonada moralmente, pois as leis da época previam medidas convergentes, uma para os trabalhadores beneficiários e outra para as pessoas mais pobres. Já a tendência médico-higienista visava a diminuir os altos índices de mortalidade infantil que ocorriam tanto nas famílias como nas instituições que atendiam as crianças pequenas. Já a perspectiva religiosa, defendida pela igreja católica, acreditava que seria possível manter a ordem social presente a partir da submissão das classes menos favorecidas, em defesa da propriedade privada e dos grupos mais abastados.

A proclamação da República, em 1889, desencadeou mudanças sociais e garantiu o fortalecimento do processo industrial, assim, como a maioria dos homens trabalhava nas lavouras, as fábricas começaram a contratar um grande número de mulheres como operárias. O cuidado dos filhos dessas mulheres que saíam para o trabalho desconsiderado pelas indústrias. Desse modo, muitas mães operárias tiveram que recorrer a pessoas da própria família ou a outras mulheres, que se propunham a cuidar das crianças em troca de pagamento por esse serviço. Nesse sentido, segundo Oliveira (2002):

As criadeiras, como eram chamadas, foram estigmatizadas como fazedoras de anjos, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada na época pela precariedade de condições materiais e acrescentaríamos hoje, pelos problemas psicológicos advindos de inadequada separação da criança pequena de sua família (OLIVEIRA, 2002, p. 95).

De acordo com Paschoal (2010), embora o índice de mortalidade infantil fosse alto, naquela época, e as mulheres necessitassem de ajuda para o cuidado dos filhos pequenos, para que pudessem trabalhar nas fábricas, o atendimento às crianças pequenas, filhas de mães operárias, não foi considerado como um dever social, mas apenas como um favor prestado por algumas pessoas caridosas.

Oliveira (2002) aponta que a vinda de trabalhadores imigrantes para o Brasil propiciou o início de uma luta por melhores condições para os trabalhadores em geral, pois esses imigrantes eram mais qualificados e com uma visão política mais ampla sobre os movimentos reivindicatórios que ocorriam nos Estados Unidos e na Europa. Esses imigrantes se juntaram aos operários locais e procuraram, nos sindicatos, uma forma para lutar e reivindicar condições de trabalho mais justas, tais como: aumento dos salários; redução das longas jornadas de trabalho; e, entre essas reivindicações, embora de forma não consensual, a criação de locais que pudessem atender os filhos das mães trabalhadoras.

Embora os sindicatos sofressem represálias das associações patronais, alguns empresários começaram a fornecer alguns benefícios sociais, com o objetivo de enfraquecer os movimentos dos operários. Assim, foram fundadas, no Rio de Janeiro, São Paulo e em várias cidades do interior de Minas Gerais e do norte do país, vilas operárias, creches e escolas maternais para atender os filhos dos operários (OLIVEIRA, 2002). Essas instituições mantidas pelas empresas trouxeram benefícios aos empresários, pois as mães ficavam mais tranquilas ao saber que seus filhos estavam sob cuidados, o que gerava aumento de produtividade.

Essas conquistas, obtidas graças a lutas e conflitos, eram pequenas frente ao grande número de crianças que ainda permaneciam sem os cuidados devidos, pois nem todas as indústrias criaram recursos de atendimento às mesmas. As reivindicações das operárias, que, inicialmente, estavam voltadas para os donos das indústrias, com o passar do tempo, foram sendo encaminhadas ao poder público, e exigiam a implantação de creches, escolas maternais e parques infantis. Como resultado das reivindicações, em 1923, foi estabelecida a primeira regulamentação do trabalho feminino, que previa a criação de creches e de espaço para a amamentação, em lugares próximos ao trabalho, pois as indústrias deveriam favorecer um período para a amamentação durante a jornada laboral.

De acordo com Haddad (1993), com a expansão da industrialização, houve aumento significativo da mão de obra feminina, o que redundou em demanda de atendimento às crianças por parte de instituições. Os movimentos feministas, originados nos Estados Unidos, contribuíram para uma nova interpretação do papel das instituições que atendiam crianças pequenas, pois as feministas defendiam que tanto as creches como pré-escolas deveriam atender todas as crianças,

independente da condição financeira ou de trabalho das mães. Em decorrência desse movimento, houve um crescimento considerável do número de instituições gerenciadas pelo poder público.

A partir de então, essas instituições passaram a ser vistas sob uma perspectiva diferente, ou seja, começaram a ser reivindicadas como direito de todas as mulheres trabalhadoras. O atendimento, na época, baseava-se na Teoria da Privação Cultural, que nada mais era que educação compensatória, que “considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita” (PASCHOAL, 2010, p.84).

O conceito de privação cultural era a base dos programas de educação compensatória, pois estes visavam a ‘endireitar’ as deficiências culturais da criança, discriminando sua própria cultura. Sobre isso Oliveira (2002) ressalta que:

Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. Assim, sob o nome de “educação compensatória”, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda (OLIVEIRA, 2002, p.108).

Essas propostas pretendiam preparar as crianças para o processo de alfabetização, como uma forma de diminuir o fracasso escolar no ensino obrigatório, embora mantivessem atividades educativas de cunho assistencialista, ou seja, o atendimento da criança pequena, em instituições públicas, era entendido como de fundamental importância para se suprir as carências dos filhos das famílias das camadas mais pobres.

Segundo Kramer (1982), a educação compensatória tinha como único objetivo suprir as ‘carências culturais’ de crianças pequenas de classes sociais inferiores, assim, seria fundamental corrigir suas defasagens, pois estas, provavelmente, redundariam em fracasso escolar posterior. Desse modo, não havia uma preocupação com a função pedagógica nessas instituições.

Em contrapartida, com o crescimento do número de mulheres de classe média no mercado de trabalho, houve um aumento na oferta de creches e pré-escolas de cunho privado. Para atender os filhos de mulheres das camadas

sociais privilegiadas, as instituições adotaram propostas pedagógicas que valorizavam os aspectos emocionais, sociais e cognitivos da criança, priorizando, assim, uma educação mais voltada para o desenvolvimento intelectual. Entretanto, segundo Oliveira (2002):

Nem tudo era harmonioso nesse processo. Enquanto discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para crianças eram adotadas pelos jardins de infância onde eram educadas as crianças de classe média (OLIVEIRA, 2002, p. 110).

Dessa forma, é evidente que o atendimento à criança pequena era realizado de acordo com sua classe social, pois, nas instituições públicas, que atendiam as camadas mais pobres, a proposta de trabalho visava a suprir carências e deficiências. Já nas instituições particulares, o atendimento se dava em meio período, e as atividades, de cunho pedagógico, visavam à socialização e à preparação para o ensino regular, assim, era uma educação que estimulava a criatividade. (OLIVEIRA, 2002).

No século XIX, a busca pela educação pré-escolar, por parte da classe média, crescia constantemente, pois havia muitos discursos a respeito da pré-escola como instrumento preparatório para a escolarização obrigatória. Assim, as famílias de baixa renda começaram a reivindicar esse tipo de atendimento para seus filhos também. Com isso, novas abordagens acabaram por entrar em discussão, pois pesquisadores das áreas de psicologia e educação começaram a pensar sobre a importância do desenvolvimento infantil, o que possibilitou a emergência de uma nova proposta para o trabalho pedagógico, com atividades mais sistematizadas, nos parques infantis, embora o caráter assistencialista ainda permanecesse, devido à preocupação com a desnutrição.

De acordo com Kuhlmann Jr (1998), a educação das camadas menos favorecidas era totalmente moralizadora, enquanto a das camadas privilegiadas valorizava uma educação mais intelectual. Nesse sentido, conforme Kuhlmann Jr. (1998):

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização (KUHLMANN JR, 1998, p.183).

Nesse contexto, é importante ressaltar que as propostas pedagógicas são concebidas a partir da visão que se tem de infância, por esse motivo, as primeiras tentativas de atendimento às crianças tiveram objetivos assistencialistas, priorizando os cuidados físicos dos pequenos carentes. A perspectiva desse atendimento baseava-se na premissa de que as crianças eram seres inocentes que precisavam ser moralizados para viverem em sociedade e se tornarem adultos sadios. Assim, as propostas eram voltadas para moldar essa criança, pois consideravam a educação como promotora da melhoria social.

Segundo Oliveira (2002), as mudanças que ocorreram, ao longo do tempo, na estrutura e concepção da sociedade, acabaram por gerar novas reivindicações no que diz respeito ao atendimento da criança pequena nas instituições. Assim, as famílias começaram a exigir melhoria da qualidade do atendimento aos pequenos, pois a mulher, de qualquer classe social, que antes assumia a posição de guardiã de sua casa e da criança, passou a se inserir, cada vez mais, no mercado de trabalho, gerando, assim, uma preocupação com o cuidado dos filhos. Nesse sentido, vários setores da sociedade, entre eles, as instituições não governamentais, estudiosos da infância e a sociedade civil em geral, passaram a reivindicar instituições que favorecessem espaços de interação e aprendizagem, de modo a complementar a educação dada pela família.

Diante disso, no fim dos anos de 1970, surgiu, em São Paulo, o Movimento de Luta por Creches. Os movimentos organizados por mulheres, nos anos de 1970, evidenciaram uma nova roupagem da mulher brasileira, que vivia em uma época de políticas autoritárias, em pleno regime militar, mas saía às ruas em busca de seus direitos, além de denunciar as desigualdades sociais existentes na sociedade.

Conforme Merisse (1997):

O Movimento de luta por creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e acrescentando significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável (MERISSE, 1997, p. 49).

Para que esse trabalho fosse oferecido pelo poder público em instituições infantis e fosse reconhecido como um direito da criança, seria necessária a elaboração de leis que fundamentassem o atendimento a essa criança. Dessa forma, a pressão dos movimentos na Assembleia Constituinte, reivindicando o atendimento da criança pequena em instituições, foi fundamental para sensibilizar os políticos e, assim, garantir, por lei, esse direito. Como resultado desses movimentos, em 1988, a nova Constituição Federal estabeleceu, em seu artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado para com a educação, será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1988).

Com o reconhecimento da Educação Infantil pela Constituição Federal (1998) a função pedagógica passa a ser considerada essencial na organização do trabalho educativo desenvolvido nas escolas infantis. Graças à nova legislação, as creches passaram a ser reguladas pela área da educação, e não mais da assistência social, pois o objetivo é que essas instituições não apenas cuidem das crianças pequenas, mas também garantam um trabalho educacional. Para se entender melhor como se deu a ampliação do atendimento a todas as crianças, independente de sua classe social, é necessário discutir os avanços e retrocessos da legislação e das políticas públicas que regem a Educação Infantil no Brasil, conforme seção a seguir.

2.2 Função educativa das escolas infantis: legislação e políticas públicas

No que diz respeito às políticas de educação direcionadas à democratização e expansão do ensino público de qualidade, relacionadas às formas de atendimento em instituições públicas para a Educação Infantil brasileira, houve um avanço, pois as primeiras tentativas de atendimento às crianças pequenas apresentava um caráter totalmente assistencialista, com o objetivo de suprir as necessidades físicas e higiênicas das mesmas, de modo a compensar suas defasagens culturais, uma vez que a criança pobre era considerada inferior culturalmente (MACHADO, 2000).

A promulgação da Constituição Federal (1988) contribuiu para o início de uma nova história do atendimento à criança de zero a cinco anos, pois está passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, estes que não estão mais vinculados apenas as mães trabalhadoras, pois a criança passou a ser vista como cidadã, independentemente de sua condição social e econômica, e de sua raça, gênero ou sexo. Quando o Estado as reconhece como sujeitos de direitos, transforma as instituições de atendimento à infância em espaços de promoção e defesa de sua cidadania. A creche, compreendida em tempos passados como “mal necessário”, benefício dado somente a mãe trabalhadora, passa a ser reconhecida como instituição de Educação Infantil, não podendo mais se diferenciar das demais instituições de atendimento às crianças de zero a cinco, quanto aos seus objetivos e ações (OLIVEIRA, 2002).

A partir de então, a criança é entendida como um sujeito em pleno desenvolvimento, que tem uma história de vida e especificidades próprias de sua idade. Com base no estabelecido pela Carta Constituinte em 1988, houve reorganização legal do sistema educacional e divisão de responsabilidades entre os órgãos governamentais federal, estaduais e municipais, além da implementação de políticas públicas específicas.

Segundo Machado (2000), o Estado é responsável por garantir e disponibilizar vagas para todas as crianças, desde seu nascimento, em instituições educacionais, independentemente de sua procedência social, étnica, religiosa ou racial. Para garantir o atendimento, pelo Estado, para a criança de zero a cinco anos, em instituições públicas, como creches e pré-escolas, a Constituição Federal (1988) atribuiu ao sistema educacional a responsabilidade de elaborar propostas

que subsidiem essa nova responsabilidade. Na atualidade o que se observa que para atender a demanda de matrículas na pré-escola obrigatória, os municípios de todo país têm adequado espaços em escolas de ensino fundamental a fim de atender à maior demanda possível de crianças. Daí o descompasso entre o que prescreve a lei e sua efetivação em termos de espaço físico, recursos humanos, entre outros no contexto das instituições.

De acordo com Oliveira (2002) mesmo com a obrigatoriedade da pré-escola, os municípios acabam criando critérios para selecionar as crianças que serão matriculadas.

Como as vagas não são suficientes, há a lista de espera e, conseqüentemente, são definidos critérios para a seleção da criança que tem maior necessidade. Geralmente, há maior possibilidade de serem selecionadas as crianças cujas mães possuem trabalho extradomiciliar, não dispõem de um familiar ou profissional que possa se dedicar ao cuidado de seus filhos, e são economicamente menos favorecidas (OLIVEIRA, 2002, p. 15).

Como forma de legitimar essa criança como cidadã de direitos, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no ano de 1990, pela Lei 8.069/90, que confirma, em seu artigo 54, inciso IV, que "é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos (BRASIL,1990). Ao comungar com o artigo 227 da Constituição Federal (1988), essa lei insere as crianças no mundo dos direitos humanos, pois reconhece que todas as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, desse modo, cabe à sociedade proporcionar-lhes o acesso ao desenvolvimento integral e digno, nos aspectos físicos, espiritual, social, mental e moral. De acordo com o artigo 4º, da Lei 8.069/90:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Assim, cabe à sociedade, à comunidade e à família garantir que esses direitos sejam efetivados na prática, para que crianças e adolescentes tenham uma vida mais digna e desfrutem do que está previsto na lei como afeto, brincar, querer, conhecer, sonhar, entre inúmeros outros.

De acordo com Ferreira (2000), ao estabelecer e reconhecer as crianças e os adolescentes como sujeitos em pleno desenvolvimento e com características específicas de sua idade, a lei garante a eles a liberdade de viverem de acordo com sua faixa etária, ou seja, de não serem confundidos com adultos, uma vez que “não possuem o mesmo conhecimento sobre a dinâmica e o funcionamento da sociedade e de suas instituições; não possuem o mesmo poder de negociação e organização e de reivindicação de seus direitos” (FERREIRA, 2000, p.184).

Em consonância com o ECA (1990), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 4º, determina o atendimento gratuito em creche e pré-escola e reitera o dever do Estado em ofertar vagas, além de reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. O artigo 21 dessa lei estabelece que a “educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior”. (BRASIL, 1996). Vale ressaltar que a Lei nº 12.796, de 2013, determina que a educação básica, obrigatória e gratuita passa a ser dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

A LDB (1996) descentralizou para os municípios a responsabilidade pela Educação Infantil, e em seu artigo 11º, inciso V, estabelece que estes tem como obrigação:

Oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

No artigo 29º, A LDB (1996) destaca que a finalidade principal da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). No artigo 30º, estabelece que a Educação Infantil será oferecida em: “I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996).

Conforme o artigo 31º, a Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996).

Todos esses aspectos legais contribuíram para desvelar a criança como um ser em pleno desenvolvimento, que necessita de um atendimento específico para se desenvolver integralmente, e a garantia desse atendimento está sob a responsabilidade do poder público.

No que diz respeito à formação do professor também houve um avanço, pois não existia uma lei que regulamentasse a formação do profissional que atuava com essa faixa etária, o que resultou em atendimentos realizados, na maioria das vezes, por profissionais “amadores”, ou seja, sem formação específica. Nesse sentido, o artigo 61º, de acordo com a alteração da Lei nº 12.014, de 2009, assinala que “consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são”:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada. V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009).

Para que a formação dos professores atendesse às novas exigências da Lei 12.014, de 2009, sobre os cursos de formação para o professor da educação básica, foi determinado que: “a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos” (BRASIL, 1996):

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Graças às determinações legais, verifica-se que houve avanços importantes no que diz respeito à garantia dos direitos da criança como um sujeito histórico e social. Consequentemente, houve um aumento considerável no número de crianças atendidas na Educação Infantil nos últimos anos, o que contribuiu para uma tendência de universalização do processo de ensino e aprendizagem nessa faixa etária, no contexto institucional.

É importante ressaltar que a legislação apresenta uma nova concepção de educação para a criança, que supera a anterior, de caráter assistencial ou como espaço para filhos de mulheres que trabalhavam fora de casa. Hoje, pode-se considerar que o espaço de Educação Infantil é uma instituição para todas as crianças, pois as leis e os documentos reguladores trouxeram uma nova forma de se pensar sobre essa etapa da educação básica na sociedade.

Barreto (2003), ao estudar o Plano Nacional de Educação anterior ao de 2014, constatou que, embora uma das metas para a Educação Infantil seria a ampliação de vagas para o atendimento da criança pequena, essa proposição, por si só, não garantiu que todas as crianças de classes menos favorecidas tivessem acesso às instituições, pois, de acordo com a autora, houve, realmente, um aumento no número de instituições, mas sem os investimentos financeiros e os suportes técnicos necessários, o que não garantiu a qualidade do atendimento. Fatores como: baixa qualificação dos professores, materiais didáticos e pedagógicos escassos, espaços físicos inadequados e falta de uma proposta pedagógica que integrasse o

cuidar e o educar ainda permeiam a realidade de muitas instituições no Brasil, o que compromete a qualidade dos serviços prestados para as crianças e suas famílias.

A fim de atender as determinações legais, o Ministério da Educação publicou, no ano de 1998, um documento intitulado 'Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil' (RCNEI), cujo objetivo é orientar o trabalho nas escolas infantis. Embora este não seja um documento normativo, foi distribuído nas instituições para subsidiar os professores na organização do trabalho pedagógico com as crianças. Constituído por três volumes, o documento apresenta os fundamentos teóricos e as orientações didáticas para esse segmento da educação, além de discutir e ressaltar o papel da criança como centro do processo de ensino/aprendizagem, que deve levar em conta os aspectos afetivo, cognitivo e motor, em um ambiente rico em estímulos para favorecer uma aprendizagem significativa (BRASIL, 1998).

Em função dos avanços legais, as crianças passaram a ser vistas como um sujeito completo e em pleno desenvolvimento, capaz de estabelecer relações/interações sociais. Assim, os atos de cuidar, educar e brincar passaram a ter significado no espaço/tempo em que a criança está inserida. Para tanto, a mediação dos profissionais deve possibilitar ambientes que estimulem a imaginação e a curiosidade, de modo a propiciar uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, o RCNEI (1998) trouxe contribuições fundamentais sobre a associação entre cuidar, educar e brincar, como forma de valorizar a infância e o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, conforme o documento:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p.23).

Assis (2006) ressalta que, na Educação Infantil, o cuidar deve ter a mesma importância que o educar, pois quem cuida, educa, e quem educa, cuida. Para a autora, tais ações são inerentes à prática do professor da Educação Infantil. Assim, o ato de cuidar não deve estar dissociado do ato de educar, uma dicotomia

que ainda existe, mas deve ser superada no dia a dia das instituições. Desse modo, é necessário educar enquanto se cuida, e cuidar enquanto se educa, pois ambos têm a mesma importância no âmbito da Educação Infantil, embora o cuidado seja fundamental como garantia de que a criança está sendo atendida em todas as suas necessidades. Nesse sentido, o RCNEI (1998) estabelece que:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Para Assis (2006), as ações relacionadas ao cuidado das crianças devem se vincular, prioritariamente, à educação e às brincadeiras. Essa tríade, cuidar, educar, brincar, deve fazer parte do cotidiano da escola infantil, pois, por meio da brincadeira, o professor tem inúmeras oportunidades de intervir pedagogicamente, tanto no cuidado, quanto na educação da criança. O objetivo é favorecer o desenvolvimento pleno dos pequenos nas instituições de Educação Infantil.

De acordo com Paschoal (2015), com o objetivo de garantir o direito da criança de zero a cinco anos de idade à educação em uma instituição de ensino, com qualidade, em 2006, o Ministério da Educação e Cultura publicou um documento que apresenta a Política Nacional de Educação Infantil (2006). Esse documento, além de estabelecer os principais objetivos para a Educação Infantil, apresenta orientações para o atendimento de crianças nessa faixa etária, discute a ampliação de vagas e a melhoria da qualidade da educação nesse segmento e reforça que educar e cuidar são ações indissociáveis.

Conforme Paschoal (2015), esse documento também trouxe orientações relevantes sobre a organização do trabalho pedagógico nas instituições, o que inclui: elaboração de planejamentos e avaliação de propostas e metodologias a serem adotadas para o trabalho, de modo que este favoreça uma aprendizagem significativa. Nesse documento, o professor é visto como sujeito ativo na construção

de um trabalho que favoreça o “atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, sociocultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária” (BRASIL, 2006, p. 20). Além disso, o documento assegura a valorização do professor, por meio de programas de formação inicial e continuada, garantindo a eles um plano de cargos e salários.

Para que os objetivos elencados na Política Nacional de Educação Infantil (2006) fossem, de alguma forma, alcançados, o MEC publicou no mesmo ano, ou seja, em 2006, os ‘Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil’, em dois volumes, que estabelecem parâmetros de qualidade regionais, com base em padrões de referência nacional, para as instituições de ensino infantil, e de organização para o funcionamento das instituições de atendimentos à criança pequena. O principal objetivo do documento é apresentar alguns requisitos básicos para propiciar um ensino de qualidade, de modo a favorecer o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, respeitando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2006).

De acordo com Paschoal (2015), esse documento salienta algumas orientações para o estabelecimento de um padrão de atendimento de qualidade e apresenta os requisitos necessários para a elaboração de uma proposta pedagógica que respeite a criança como um sujeito de direitos. Assim, a Educação Infantil deve se pautar nos seguintes requisitos:

Integração entre cuidados e educação; trabalho pedagógico que complemente a educação da família; atividades orientadas que promovam diferentes aprendizagens infantis; reconhecimento da identidade pessoal das crianças, de suas famílias, dos professores e de outros profissionais; inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais; autonomia das instituições para a elaboração das propostas pedagógicas; formação adequada de professores e gestores; e espaços, materiais e equipamentos adequados para o pleno funcionamento das escolas infantis (PASCHOAL, 2015, p. 205).

Com o objetivo de determinar diretrizes para a elaboração e execução de propostas pedagógicas, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com base nos seguintes princípios:

Art 6º-I Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades; II Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; III- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 02).

Esse documento, de caráter mandatário, aponta o papel das escolas infantis no que diz respeito à elaboração e implementação do currículo e de metodologias que busquem associar os conhecimentos prévios das crianças com os conhecimentos sociais, culturais, educacionais, científicos e tecnológicos, visando ao desenvolvimento pleno e integral da criança.

Ao reiterar as orientações das políticas para a infância, esse documento destaca que o projeto pedagógico é o “[...] plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela serão educadas e cuidadas” (BRASIL, 2009, p. 13). Assim, o currículo deve ser entendido como um conjunto de práticas que busca 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 seu desenvolvimento pleno (BRASIL, 2009).

Desse modo, verifica-se que os documentos citados apresentam uma concepção de criança como sujeito de direitos, ou seja, cidadã, assim, com direito a uma educação de qualidade desde seu nascimento. As escolas infantis são reconhecidas, nos documentos oficiais, como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança. Por outro lado, é importante ressaltar que as políticas públicas que orientam o atendimento nas instituições de Educação Infantil não garantem a qualidade dos serviços prestados, visto que ainda há muitas contradições entre as próprias leis, conforme seção a seguir.

2.3 A obrigatoriedade da Pré-escola no Brasil: alguns apontamentos

No cenário educacional brasileiro, entre o final da década de oitenta e início dos anos noventa, houve grandes avanços da legislação, pois a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente e a LDB- Lei nº 9394/1996

reconheceram a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Esse avanço das leis, que só ocorreu graças à força de movimentos da sociedade civil, de estudiosos da área, de ONGs e de eventos acadêmico-científicos, entre outros, contribuiu para uma nova concepção teórica e metodológica da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil no Brasil. Além disso, nos anos dois mil, algumas medidas legais que tratam da faixa etária para a Educação Infantil foram sancionadas, pois Lei 11.114/05, ao alterar o Art. 6º da LDB (1996), tornou obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade e determinou que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Em consonância com a alteração do texto da LDB (1996) foi aprovada a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Tal medida já estava prevista no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que, nas disposições gerais, esclarece que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos tem como objetivo oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no contexto da escolaridade obrigatória e, como consequência, assegurar maior nível de escolaridade para as crianças que ingressarem mais cedo nesse nível de ensino.

Entre argumentos para a justificção dessa medida estavam: a universalização do acesso e a garantia de maior tempo de permanência na escola, que se traduzem em mera busca de solução para a crescente demanda por Educação Infantil e por escola; e, no plano pedagógico, a expectativa de trazer crianças com seis anos de idade para o 1º ano do ensino fundamental, com o intuito de prepará-las para os anos subsequentes e/ou compensar seus déficits, segundo Pinazza e Santos (2016, p. 36). Nesse sentido, as autoras ressaltam que:

Naturalmente é desejável e, portanto, defende-se uma Educação Infantil de boa qualidade que, como primeira etapa da educação básica, esteja implicada e integrada, em seus propósitos, aos outros subsequentes níveis educacionais. Contudo, isso não pode significar que os processos educativos de creches e, particularmente, de pré-escolas estejam condicionados a práticas antecipatórias, que firam direitos fundamentais assegurados, por lei, às crianças de 0 a 5/6 anos (PINAZZA; SANTOS, 2016, p. 40).

A mudança da legislação sem uma análise profunda das condições materiais e físicas das escolas e sem uma prévia preparação dos professores, segundo Pinazza e Santos (2016), demonstra o distanciamento entre o previsto na legislação e a realidade das escolas, pois tal mudança não levou em consideração a adequação dos espaços, a reformulação do currículo, a necessidade de formação continuada dos professores, que seria prioridade, além de outras adaptações necessárias para favorecer um atendimento de qualidade (PINAZZA; SANTOS, 2016).

Campos (2011) ressalta que a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos foi uma medida implantada sem um período de transição, pois não houve formação para que os profissionais pudessem se preparar para atender crianças mais novas. Os pais também não foram informados sobre a mudança, nem se pensou em adaptação de escolas, equipamentos, mobiliários e, até mesmo, dos materiais escolares.

Para Craidy e Barbosa (2012), essa medida legal ocorreu de forma precipitada, pois algumas ações deveriam ter sido, previamente, desenvolvidas, tais como: delimitação de um tempo para a discussão de novas metodologias e para a reformulação do currículo, de modo a adequá-los à faixa etária de seis anos. Desse modo, as mudanças ocorreram de cima para baixo, sem que os principais envolvidos fossem consultados, entre eles, de modo especial, as famílias e os professores, que tiveram poucas oportunidades de se envolverem em debates para discussão do assunto.

Assim, o ensino fundamental de nove anos, de fato, não apresentou um avanço na área educacional, uma vez que as crianças de seis anos não estão recebendo um ensino que respeite suas especificidades, pois as metodologias usadas para alfabetizar estão pautadas em uma proposta maçante, que busca resultados, sem levar em conta a idade e a maturidade da criança (ARELARO, 2001).

Três anos após a implantação do ensino de nove anos, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou o ensino obrigatório dos quatro aos dezessete anos a partir de 2016, excluindo a faixa etária de zero a três anos de idade. A fim de legitimar a EC/59, foi sancionada a Lei nº 12.796/2013 que altera o Art. 4º, inciso I, da LDB (1996), ao estabelecer que a educação básica, obrigatória e gratuita será organizada da seguinte forma: pré-escola; ensino fundamental; ensino

médio. Ao alterar o Art. 6º, a referida lei determina que é “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade” (BRASIL, 2013, p. 02).

Em consonância com essa determinação legal, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, apresenta, em seu texto, uma proposta de ampliação de vagas para o atendimento às crianças em instituições de ensino público, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais, tanto no que diz respeito ao acesso como à permanência das crianças nas escolas. Para tanto, define, na meta 1, a universalização da pré-escola até 2016 e a ampliação “da oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 49).

Arelaro (2005) enfatiza que, para além da meta de universalização, a obrigatoriedade trouxe consigo práticas antecipatórias do ensino fundamental e, do ponto de vista pedagógico, desencadeou grandes perdas na Educação Infantil, pois atividades de preparação e antecipação para o ensino fundamental embutem um caráter de alfabetização precoce, fazendo com que a criança deixe de vivenciar experiências e descobertas, por meio de brincadeiras, devido à priorização de atividades mecânicas de repetição que visam a favorecer o processo de leitura e escrita.

De acordo com Nascimento (2001), a pré-escola obrigatória pode representar um retrocesso se for interpretada de maneira equivocada, ou seja, como antecipação da escola, como ocorreu nas décadas de 1970 e 1980, quando foram formalizadas as pré-escolas no Brasil, que apresentavam um caráter compensatório e de superação de defasagens da escola primária, cujo trabalho deveria ser o de preparação para os anos iniciais.

Para a autora, atribuir um caráter de antecipação e preparação das crianças de quatro e cinco anos pode descaracterizar a identidade da Educação Infantil, que tem como objetivos: proporcionar um ambiente com atividades adequadas e específicas para idade, de modo a garantir seu pleno desenvolvimento; e ampliar suas experiências por meio de atividades significativas. Na prática, o entendimento da pré-escola como espaço de antecipação do ensino fundamental pode desencadear a supressão das brincadeiras e das interações que constituem os eixos norteadores das propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

Dessa forma, o brincar não pode ser colocado em um plano secundário, pois as crianças têm direito de vivenciar momentos de alegria e prazer por meio de atividades lúdicas que as levam a interagir, se expressar e, assim, desenvolver a linguagem e a imaginação, criando um mundo de fantasias e descobertas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009):

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p.18).

Fica evidente, assim, que o próprio documento que dá as orientações e norteia o trabalho a ser realizado na Educação Infantil destaca a brincadeira como um direito da criança. Nesse sentido, Kishimoto (2001, p. 9) ressalta que, pelo brincar, a criança “pode compartilhar valores culturais e significações, expressar ideias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade”. Desse modo, se a obrigatoriedade for interpretada como preparação para as séries iniciais, a brincadeira, na pré-escola, pode ser banalizada, ao se priorizar atividades que, na maioria das vezes, não têm significado para as crianças, devido à idade. Assim, a pré-escola obrigatória deve desenvolver, com as crianças de quatro e cinco anos, atividades específicas para a idade, de acordo com os objetivos propostos para a Educação Infantil, sem uma preocupação com a alfabetização precoce, que é pautada em atividades mecânicas que não favorecem o desenvolvimento de relações, experiências e interações entre elas.

Massucato e Azevedo (2012) apontam as instituições de Educação Infantil como as responsáveis para a disponibilização de ferramentas que propiciem à criança o conhecimento do mundo ao seu entorno, considerando-se que a função da Educação Infantil e do professor é:

Contribuir com o processo da criança de se formar humano, ou melhor, de ensinar as diferentes áreas dos conhecimentos, produzidos pelas diversas gerações, sem desconsiderar os aspectos lúdicos, a imaginação e criação, a formação moral e cultural, as brincadeiras etc. (MASSUCATO; AZEVEDO, 2012, p.157).

As autoras discordam de posicionamentos que defendem o ato de ensinar pautado em propostas de transmissão de conhecimentos e atividades mecânicas sem nenhum significado para as crianças, pois entendem que o ensino também engloba sentimentos, emoções e o cuidado, em todas as faixas etárias em que o processo educativo se desenvolve.

Nesse contexto, tendo em vista o fato de que as crianças são dotadas de imaginação e fantasia, a pré-escola deve favorecer um ambiente em que estas sejam vistas como sujeitos históricos que, por meio de brincadeiras, constroem relações e se socializam. Assim, não se pode esquecer dos objetivos da Educação Infantil nem de suas especificidades, para que se possa ser desenvolvido um trabalho pedagógico de qualidade, em que os pequenos sejam vistos como pessoas em formação e como cidadãos de direito (MASSUCATO; AZEVEDO, 2012).

Assim de acordo com as autoras, quando se fala em especificidades da crianças, há a necessidade de banir da pré-escola práticas próprias do Ensino Fundamental, como as aulas expositivas, com crianças sentadas, em silêncio, apenas ouvindo o professor. Pois a criança nessa faixa etária de quatro a cinco anos, precisa ser ativa, e, assim, atuar, agir, falar, brincar, mexer-se, mover-se no meio. Sua relação com o mundo, na infância, é diferente, pois nessa etapa ela aprende nomear, manipular, usar objetos, ampliando nessas ações as relações com o mundo dos objetos simbólicos, o dos signos. Ao pegá-los, senti-los, cheirá-los, degustá-los, ela interage com o mundo objetivado, e tais ações favorecem o desenvolvimento do pensamento. (MASSUCATO; AZEVEDO, 2012).

Sobre a questão da pré-escola como uma preparação para os anos iniciais seguintes, Fernandes (2016) ressalta que o então ministro da Educação, Fernando Haddad, ao comparar a relação de deficiências de cobertura da pré-escola ao fracasso escolar identificado, justificou que a obrigatoriedade pode influenciar o rendimento dos alunos nos anos escolares posteriores. “É justamente a falta de acesso à pré-escola que induz ao fracasso escolar nos anos iniciais do ensino

fundamental, a repetência elevada, ao analfabetismo de crianças de 8 a 14 anos “(BRASIL, 2009, p. 7).

Para Fernandes (2016), algumas situações não foram ainda superadas, pois os argumentos para justificar a obrigatoriedade de a criança frequentar a escola carregam a ideia de compensação para as que não tiveram acesso à Educação Infantil. Assim, essa obrigatoriedade seria uma forma de preparar as crianças para que estas possam obter êxito na próxima etapa de escolarização.

Outro ponto a ser discutido, que ainda não está claro, nessa questão da extensão da obrigatoriedade da pré-escola, é o seguinte: embora tenha sido considerado obrigatório e tenha sido garantido o direito à educação para uma determinada faixa etária, as crianças que frequentam ou deveriam frequentar as creches, com idades entre zero a três anos, foram excluídas da obrigatoriedade, entretanto, estas têm direito legitimado pela LDB (1996), mas não foram inseridas na educação obrigatória. Tal fato pode gerar falta de investimentos por parte dos órgãos públicos, resultando na precariedade do atendimento, em creches, para as crianças de zero a três anos. Nesse sentido, Barbosa (2011) aponta que:

[...] se de um lado a Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, viabilizou a tentativa de universalização do direito à educação para todas as crianças brasileiras, [...] de outro lado há vários pontos a serem considerados para análise, [...] a cisão entre creche e pré-escola, sabendo-se que as políticas públicas tendem a desvalorizar a oferta de creches, consideradas mais dispendiosas e, devido a uma concepção equivocada, de caráter mais assistencial (BARBOSA, 2011, p.19).

Além disso, a obrigatoriedade influenciou uma organização dos espaços físicos das escolas, para se ajustarem à lei e garantirem o direito a todas as crianças, os municípios inseriram turmas de pré-escola nas instituições municipais que ofertavam apenas o ensino fundamental. Tal fato ocasionou a separação entre creche e pré-escola, pois tirou as crianças pré-escolares dos espaços da Educação Infantil, que foram projetados, construídos e organizados para atender essa faixa etária, e as colocou em estruturas projetadas para o ensino fundamental, que não prevê espaços adequados, tais como parques, salas com mobílias compatíveis ao tamanho das crianças e materiais específicos, como jogos e outros materiais didáticos.

Outra questão importante diz respeito aos professores que assumem essas turmas, os quais, muitas vezes, por não terem formação adequada para atender as especificidades dessa faixa etária, acabam utilizando metodologias semelhantes às adotadas para as crianças maiores, que visam à preparação para o primeiro ano, assim, incluem atividades voltadas para leitura, escrita e números, ou seja, para uma alfabetização precoce.

Segundo Pinazza; Santos (2016), ainda há muitas questões sobre a implementação da política de educação pré-escolar obrigatória que devem ser pensadas e analisadas com atenção, entre elas, de modo especial, a que diz respeito às implicações pedagógicas para essa etapa da educação. Assim,

[...] defende-se uma Educação Infantil de boa qualidade que, como primeira etapa da educação básica, esteja implicada e integrada, em seus propósitos, aos outros subsequentes níveis educacionais. Contudo, isso não pode significar que os processos educativos de creches e, particularmente, de pré-escolas estejam condicionados a práticas antecipatórias, que firam direitos fundamentais assegurados, por lei, às crianças de 0 a 5/6 anos (PINAZZA; SANTOS, 2016, p. 40).

Para as autoras, não se pode pensar a Educação Infantil e, de modo especial, a pré-escola, visando a resultados futuros, para que não se cometa o erro de expropriar das crianças a vivência de experiências próprias de seu tempo presente, ou seja, ao atuar na realidade, apropria-se dela de diferentes maneiras, como ouvindo histórias, brincando, desenhando, falando, tentando entender o mundo em que vive, e, a busca para compreendê-lo. Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é promovido pela cultura como fonte das qualidades humanas. Essa cultura acumulada é apropriada pela criança por sua própria ação, no meio em que vive, na interação com uma pessoa mais experiente que, na escola, é o professor, que promove situações de ensino. Nessa perspectiva teórica, a criança é ativa, aprendendo em situações reais nas relações socioculturais.

Assim, a cultura, o professor e a criança protagonizam o processo educativo na infância. Portanto, para superar esse desafio, é preciso ter clareza de que o trabalho pedagógico, na pré-escola, não se limita à transmissão de conteúdos e/ou disciplinas que fragmentam o conhecimento e levam a uma escolarização precoce. (PINAZZA; SANTOS, 2016).

O trabalho educativo deve estar associado a diferentes contextos que favoreçam às crianças o desenvolvimento intelectual, social e emocional, graças a possibilidades de expressão criativa. Daí a necessidade de um trabalho intencional e sistematizado que: reconheça as especificidades da faixa etária de quatro a cinco anos; utilize práticas que favoreçam a superação das concepções assistencialistas e compensatórias que envolvem a pré-escola obrigatória; e garantam a essas crianças o direito à infância e ao seu pleno desenvolvimento enquanto ser histórico e social.

Nessa mesma perspectiva se a obrigatoriedade trouxer consigo práticas antecipatórias ao ensino fundamental, visto que as crianças ficam desprovidas de atividades educacionais que deveriam ser trabalhadas na pré-escola. Atividades relacionadas à produção de desenhos da criança por exemplo, que ao invés de possibilitar a expressão criadora, pode se tornar uma atividade sem importância, se forem priorizadas atividades que estimulem e valorizem a leitura e escrita de forma precoce. O desenho é uma das formas de manifestação da criança na pré-escola, além de ser uma forma de comunicação humana, conforme seção a seguir.

3. O DESENHO COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO HUMANA

3.1 Aspectos históricos do desenho

Desde os primórdios da história humana, o desenho tem sido utilizado pelo homem para manifestar suas ideias e sentimentos e apresentar projetos. O homem primitivo registrava, nas cavernas, fatos da vida cotidiana. Estudos arqueológicos comprovaram que o desenho, nesse período, assim como na arte de forma geral, sempre esteve relacionado a um contexto tribal-religioso e, nesse período histórico, acreditava-se que o resultado final dessas manifestações gráficas possuísse “alma” própria.

Mediante esse argumento, percebe-se que o desenho possibilita a transmissão de valores, crenças e costumes de uma sociedade, assim, pode ser considerado uma forma de linguagem e de comunicação da história de um povo. O homem pré-histórico marcou, na rocha, seres humanos, animais, plantas e outros elementos do mundo em seu entorno, expressando, de forma intensa, suas vivências.

Para Derdyk (1989), os seres humanos desenhavam, pintavam, faziam gravuras e esculpem, desde a pré-história, por diferentes motivos. Acredita-se que os primeiros homens e mulheres desenhavam e pintavam para se protegerem durante a caça, para fazerem pedidos aos deuses, para ensinar aos mais jovens e, também, para se expressarem artisticamente. O desenho, para o homem das cavernas, assumiu um significado mágico. Os registros realizados por meio de desenhos podem revelar a história da humanidade.

Para Trinchão e Oliveira (1998), os homens das civilizações antigas deixaram suas marcas registradas em pedras de grutas e cavernas, representando objetos e situações de seu cotidiano, talvez, sem nenhuma intenção específica. A expressão gráfica dessa época estava associada à sua própria existência, como forma de demarcar sua trajetória e preservação, no entanto, esses registros serviram, posteriormente, para que estudiosos da área levantassem hipóteses e realizassem interpretações sobre como o homem das cavernas construiu sua existência. Assim, o desenho faz parte da história da humanidade, pois, além de ser

mais antigo que a história falada e escrita, graças aos registros gráficos foi possível desvelar e estudar a história e a existência dos homens pré-históricos.

As Figuras 2 e 3 apresentam pinturas realizadas na Caverna de Chauvet. As pinturas rupestres do local impressionaram os pesquisadores devido, principalmente, à sua qualidade. O processo das representações pictóricas mostra-se bastante complexo para a época, pois há técnicas de preparação das paredes antes das pinturas, de sombreamento das imagens, além de detalhes de esfumamento das cores. Essas técnicas foram desenvolvidas por homens do período Paleolítico para registrarem, em paredes de rochas, suas vivências (GOMBRICH, 2013).

Figura 2- Rinoceronte pintado



Figura 3- Animais pintados

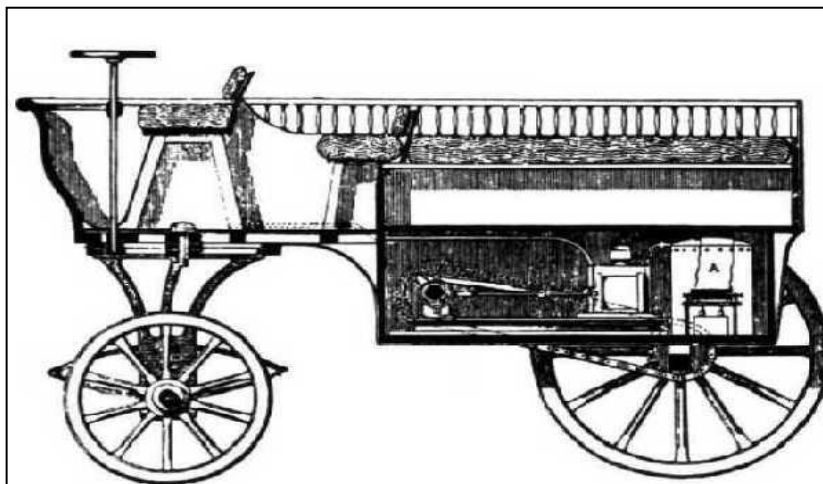


Fonte: <https://historiadomundo.uol.com.br/prehistoria/caverna-de-chauvet-e-a-arte-da-prehistoria.html>

Segundo Derdyk (1989), ao longo dos anos, o homem mostrou que sua capacidade criativa acompanhava a necessidade de melhorar a qualidade de vida, assim, foram desenvolvidas muitas invenções, e o desenho teve papel fundamental na elaboração de cada novo projeto. Na era industrial, o desenho contribuiu para a construção de maquinários e para a elaboração de projetos inovadores para a sociedade na época.

A Figura 4 apresenta um dos projetos de motores que foram desenvolvidos: o primeiro motor de combustão, que surgiu em 1860, ou seja, no século XIX, pela mão de Jean Etienne Lenoir, na França.

Figura 4- Motor de combustão interna



Fonte: Derdik (1989, p. 28)

O desenho é utilizado de diferentes formas, em propostas e projetos com os mais variados objetivos, nos quais, traçados e riscos ganham forma e expressão para a comunicação e realização de um plano. Assim,

Seja no significado mágico que o desenho assumiu para o homem das cavernas, seja no desenvolvimento do desenho para a construção de maquinários no início da era industrial, seja na sua aplicação mais elaborada para o desenho industrial e a arquitetura, seja na função de comunicação que o desenho exerce na ilustração, na história em quadrinhos, o desenho reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como meio de comunicação, expressão e conhecimento (DERDYK ,1989, p.29).

Enquanto os homens das cavernas desenhavam/registram o bisão e outros animais por eles caçados, além de símbolos e códigos cheios de significado que retratavam fatos do seu dia a dia, culturas da antiguidade, como a egípcia e a grega, por exemplo, produziram desenhos que retratavam seus pensamentos, sua história e seus conhecimentos (DERDIK,1989).

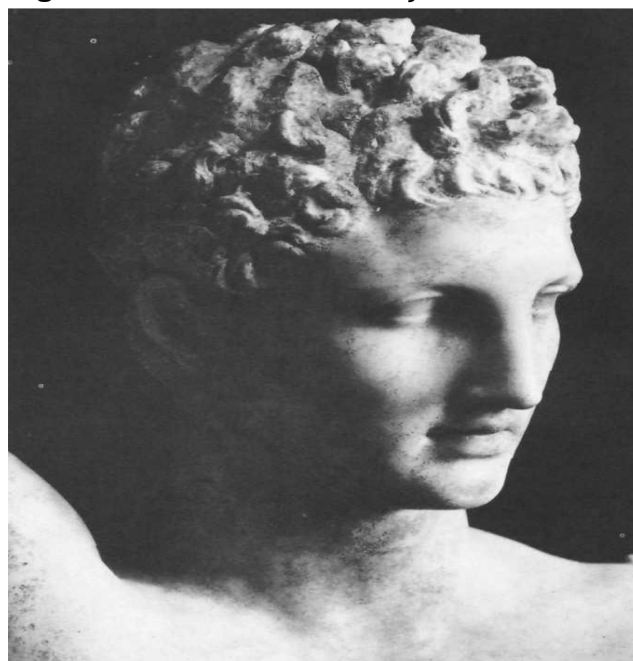
Os desenhos egípcios estavam mais ligados a algo espiritual (religião), enquanto que, para os gregos, os desenhos deveriam retratar pensamentos, ideias e as conquistas intelectuais do povo grego. Para ambos, os desenhos deveriam ser apresentados com beleza e perfeição. A Figura 5 retrata a arte egípcia e a Figura 6, a grega.

Figura 5- Artífice Egípcio trabalhando numa esfinge dourada.



Fonte: Gombrich (2013, p.32)

Figura 6- Praxiteles : Cabeça de Hermes



Fonte: Gombrich (2013, p.56)

No renascimento, o desenho se destaca pela sensibilidade dos mestres da época, entre eles, Leonardo da Vinci, grande pintor, desenhista e pensador, que além de produzir obras artísticas, utilizou o desenho como ferramenta para registrar conhecimento e representar invenções e projetos.

A Figura 7 retrata uma obra de da Vinci, um importante representante do Renascimento, para o qual, segundo Gombrich (2013, p. 201), a exploração da natureza era “em primeiro lugar e acima de tudo, um meio de adquirir conhecimentos sobre o mundo visível, conhecimentos esses de que necessitaria para a sua arte.”

Figura 7 - A última ceia



Fonte Gombrich (2013, p.206)

Assim, de acordo com Mèredieu (2006), a concepção e a história do desenho estão ligadas à memória individual e coletiva de uma sociedade e, conseqüentemente, de uma época, pois cada cultura apresenta características, saberes e valores próprios e, desse modo, determina a trajetória dos sistemas de comunicação do desenho na história da humanidade. O desenho de cada período histórico é estabelecido pelos fatos e acontecimentos considerados importantes no momento.

Derdyk (1989) assevera que o desenho é uma forma de expressão visual, como a pintura, a escultura, entre outras, que também é utilizado para representar máquinas, objetos, explicar as funções do corpo humano e indicar a localização de rios e cidades por meio de mapas. Existem os desenhos projetados pelo homem para mostrar elementos da natureza, tais como a nervura das plantas, a

disposição das conchas na praia, as rugas do rosto, as configurações da galáxia, entre inúmeros outros, o que evidencia suas amplas possibilidades e aplicações.

Assim, os desenhos são uma importante forma de comunicação tanto quanto as palavras, pois são capazes de explicar algo de maneira exata e essencial. Ao se desenhar, representa-se, por meio de grafismos, a ideia que se quer comunicar.

De acordo com Derdyk (1989), de modo geral, o desenho remete a lápis e papel para a confecção de um esboço ou croqui para a explicação de alguma ideia ou para a representação de algum objeto. Os registros realizados por meio de desenhos guardam a memória de um povo, assim, ao se conhecer a trajetória histórica do desenho, conhece-se também a história humana, pois essa forma de expressão possibilita a revitalização de conceitos e a investigação de diferentes formas de atividades realizadas por um povo ou em uma época. Desse modo, o conceito de desenho vai muito além do simples manejo de um lápis sobre uma folha em branco em forma de rabiscos.

Apesar de sua natureza transitória, o desenho é uma linguagem antiga e permanente, que perpassa a história e as fronteiras temporais e geográficas; uma vez que é fonte original de criação e invenção, contribuindo para o exercício da inteligência humana. Pode ser desenvolvido como um processo de criação espontânea ou intencional, com objetivos diversos e materializado de formas diferentes, conforme a função que se lhes quer atribuir.

Entretanto, segundo Derdyk (1989):

O desenho, enquanto linguagem, requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se (DERDYK, 1989, p.24)

Para Rabello (2013), o desenho está presente em todas as atividades humanas, pois é utilizado tanto para a ilustração de um livro de Biologia, como para a representação dos conceitos da matemática e confecção de mapas, projetos de carros, maquinários, casas, entre inúmeras outras finalidades. Assim, “o desenho é uma forma de raciocinar sobre o papel” (DERDYK, 1989, p. 43).

Desta forma, o desenho serve como registro prévio para a seleção de ideias, com o objetivo de desenvolver um projeto futuro, ou seja, é utilizado como um “rascunho”, um registro inicial preparatório para uma ideia ou obra que se pretende realizar. Para Derdyk (1989):

Estas observações nos fazem pensar que tudo o que vemos e vivemos em nossa paisagem cultural, totalmente construída e inventada pelo homem, algum dia foi projetado e desenhado por alguém: a roupa que vestimos, a cadeira em que sentamos, a rua pela qual passamos, o edifício, a praça (DERDYK ,1989, p.37).

Para a autora, a busca pelo conhecimento e a capacidade de criação humana, dão significado aos projetos e invenções e estas representações realizadas por meio de desenhos têm papel fundamental na sociedade, pois estão inseridas em um projeto social que visa aos interesses da comunidade, assim, constituem uma maneira para se inventar formas de produção e de consumo.

Sobre isso Vygotsky (2009) ressalta que:

Chamamos atividade criadora a toda a realização humana responsável pela criação de qualquer coisa de novo, quer corresponda aos reflexos deste ou daquele objeto do mundo exterior, quer a determinadas construções do cérebro ou do sentimento que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano. (VYGOTSKY ,2009, p. 9).

A atividade criadora está presente, na sociedade de um modo geral, como uma forma de comunicação e expressão e há uma diversidade de manifestações, de preferências, tendências e evoluções que caracterizam cada época, é a tradução espontânea e original do ser humano que imagina, cria, inventa e projeta ideias livremente sem limitações.

Assim, ao se analisar a trajetória histórica do desenho, constata-se que este se apresenta de inúmeras formas e pode ter as mais diversas funções, utilitárias ou artísticas, e que, desde a antiguidade, foi usado como uma forma de expressão e comunicação. Por meio do desenho, o homem, graças à sua inteligência, pode criar, inventar, imaginar e reinventar, ou seja, reproduzir um modelo, ilustrar uma informação científica ou não, inventar um novo projeto ou exprimir-se de forma criativa. Desse modo, o desenho sempre foi e sempre será

uma forma para os seres humanos expressarem o que sentem, o que pensam e o que veem.

O desenho também é uma das primeiras manifestações infantis, assim, esta forma de registro possibilita o acompanhamento do desenvolvimento emocional, intelectual e criativo das crianças. Na seção a seguir, apresenta-se uma análise das características do desenvolvimento da linguagem gráfica da criança.

3.2 A linguagem gráfica infantil: entre rabiscos, garatujas e traçados

Desde muito pequenas, as crianças mostram interesse em utilizar lápis ou pincel e papel para desenhar, ou melhor, fazer seus rabiscos, traçados e garatujas. Esse ato, que aparentemente não tem seu valor, ao contrário, é fundamental para o desenvolvimento das crianças, que de acordo com as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), essa criança em pleno desenvolvimento é:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 07).

Assim, considerar a criança como sujeito é enxergar sua natureza e especificidade, como suas vontades, os desejos, a capacidade de criar, opinar e decidir das crianças são elementos importantes que devem nortear o trabalho com os desenhos em sala de aula. Por esse motivo, tais registros têm sido alvo de muitos estudos a partir do século XX.

Ao falar sobre essa tarefa, Stern (1996) reflete:

Minha tarefa pode ser comparada à obra de um explorador que penetra numa terra desconhecida. Descobrendo um povo, aprendo sua língua decifro sua escrita e compreendo cada vez melhor sua civilização. Acontece o mesmo com todo adulto que estuda a arte infantil (STERN, 1966, p. 6).

No universo infantil, o ato desenhar embute características lúdicas, isto é, tem sentido de jogo, brincadeira, pois a ação, em si, é mais significativa do que o produto final conseguido. O que deve ser valorizado não é o resultado final, mas o processo pelo qual a criança passou para produzir um desenho. Assim, o desenho infantil não pode ser encarado sob o prisma da estética, isto é, não se pode exigir ou esperar, das crianças, desenhos belos e harmoniosos, pois o fundamental é conhecer e considerar o caminho percorrido para a elaboração dos mesmos.

De acordo com Rabello (2013), para entender como nasce um desenho, ou seja, a linguagem gráfica da criança, com suas características, seu desenvolvimento e a relevância das garatujas, rabiscos e desenhos, é imprescindível conhecer a criança: ser que está em pleno desenvolvimento, que brinca, desenha e vivencia emoções. Além disso, é importante conhecer seu desenvolvimento motor e analisar as diferentes formas que a criança apresenta para utilizar o lápis de forma adequada. Para a autora, o desenvolvimento motor acontece em uma sequência, mas em tempos diferentes, pois depende de cada criança. Assim, é coerente mencionar que as etapas se desenvolvem de forma individualizada e, desse modo, não há como se estipular padrão, uma vez que cada pessoa é um ser único, com especificidades e desenvolvimento em tempos diferentes.

De acordo com Gobbi (2005, p. 71), os desenhos, podem ser compreendidos como “[...] reveladores de olhares e concepções das crianças sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”. Eles permitem conhecer os entornos sociais, culturais e familiares das crianças, no sentido de afirmá-las como portadoras e criadoras de cultura, sujeitos de sua história e cujas produções devem ser conhecidas, valorizadas e respeitadas.

Para Gobbi (2005) a percepção dos desenhos como registros elaborados por sujeitos, culturais, históricos. São registros que permitem saber mais acerca sobre o universo infantil, e também possibilitam conhecer as percepções sobre a realidade por eles vivida, não sendo percebidos como textos escritos, mas sim como textos visuais que podem ser olhados, sentidos, lidos. São amplas as possibilidades de ver, olhar, interpretar, analisar, ler os desenhos infantis, cada qual com pressupostos teóricos interessantes e importantes a serem considerados, ou seja, cada criança é única e registrará suas produções de acordo com o seu repertório cultural.

Como a criança é um ser único, com características próprias, seu desenho ou pintura é cheio de significados próprios que refletem seu próprio retrato, pois tudo o que desenha retrata experiências anteriores vivenciadas por ela. Os desenhos e pinturas mostram as relações da criança consigo mesma e com seu meio e estão relacionadas ao seu desenvolvimento emocional, intelectual, perceptivo e social. Ao discutir o desenho infantil, Rabello (2013) ressalta que:

A criança quando desenha traz imagens mentais para o papel e cria sua obra de arte. Isso significa transformar o que tem na sua imaginação, na linguagem artística. Sendo assim, há uma relação dialética entre o que imagina e o que desenha, portanto transforma sua imaginação em formas gráficas e deixa registrado o que está sentindo, o que pensa, ou o que desejaria que acontecesse (RABELLO, 2013, p.22).

Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, as percepções de mundo, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança como sujeito.

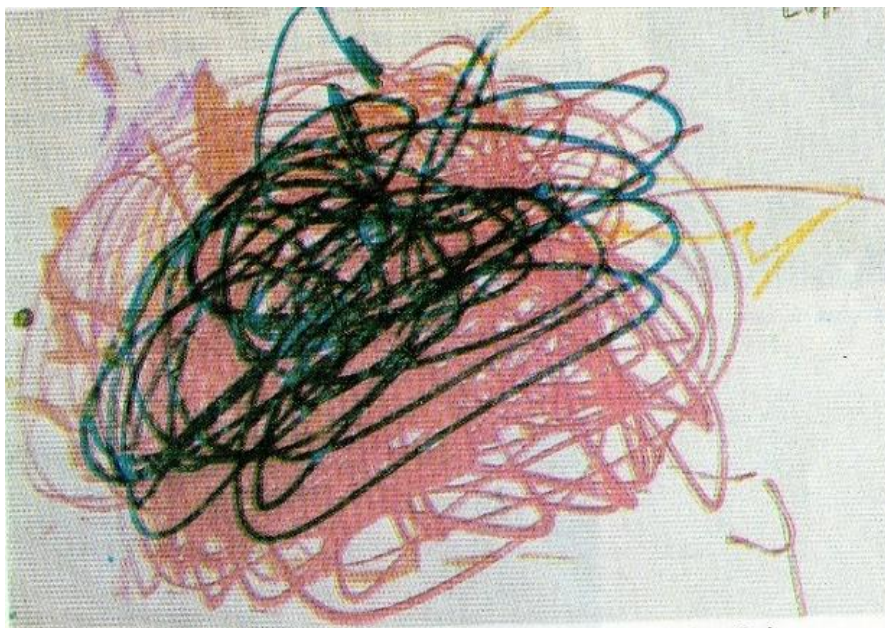
Segundo Mèredieu (2006), o desenho infantil pode ser entendido como um sonho que se realiza em dois níveis de leitura: “conteúdo manifesto”, que compreende as imagens contidas no papel; e “conteúdo latente”, que revela as mensagens subliminares, escondidinhas também no papel. Isto sugere que o desenho envolve uma simbologia complexa por detrás da representação visual, que é materializada por meio de signos gráficos resultantes do intenso exercício mental, emocional e intelectual que o ato de desenhar exige.

Uma das primeiras manifestações das crianças são os desenhos realizados de forma espontânea, sem nenhuma intenção, cuja forma inicial é o borrão, seguido pelo rabisco, que é um movimento irregular. Na fase seguinte, a criança passa a realizar movimentos circulares, que são determinados pelos gestos. Os rabiscos acontecem pelo simples prazer do gesto, ou seja, está estritamente ligado ao desenvolvimento motor (MÈREDIEU, 2006).

Para Rabello (2013), quando a criança inicia os rabiscos, os gestos são responsáveis pelas produções, da criança em forma de desenho. Dos gestos mais simples e sem uma certa elaboração, a criança vai desenvolvendo as capacidades necessárias até a impressão de uma intencionalidade nos traçados. É importante assinalar que tais rabiscos ainda são representações figurativas, mas os olhos orientam como deseja conduzir o lápis.

Quando a criança descobre que seus gestos produziram um traço, tornará a fazê-lo, mas, então, pelo prazer do efeito. Nesse momento, a criança descobre a relação entre a ação de rabiscar e a persistência do traço. A Figura 8 retrata uma imagem da primeira manifestação da criança: o rabisco.

Figura 8- Rabiscação



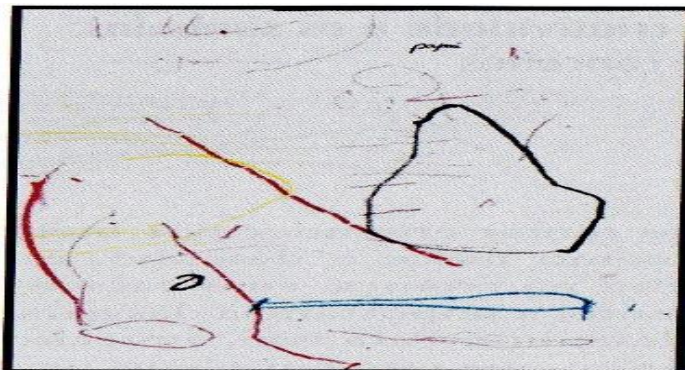
Fonte: Derdyk (1989, p.87).

Quando a criança pinta, desenha, faz garatujas e rabiscos, ela o faz com seu corpo todo, envolvendo emoções e sentimentos. O desenho é a primeira forma de registro escrito da criança, e esta evidencia sua visão de mundo, pois, por meio de suas produções, ela representa sua maneira de ver o mundo que a cerca.

Mesmo quando são indecifráveis para o adulto, os rabiscos infantis resultam de intensa atividade do imaginário, além disso, quando a criança percebe que tudo aquilo que está traçado no papel foi inventado por ela, inicia-se seu processo de criação.

Sobre isso, Rabello (2013) assinala que mesmo na fase das garatujas, a criança expressa/registra, em seus desenhos, ideias, objetos e pessoas. A Figura 9 mostra o desenho de uma criança de três anos que, por meio de garatujas, representou seu pai. Assim, fica evidente que mesmo as crianças pequenas trazem, para seus desenhos, representações de sua realidade.

Figura 9- Desenho criança representação do pai

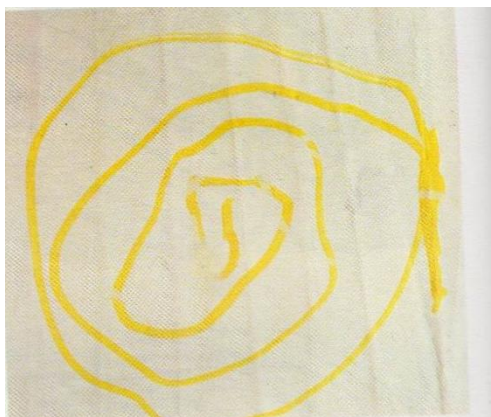


Fonte: Rabello (2016 p. 22)

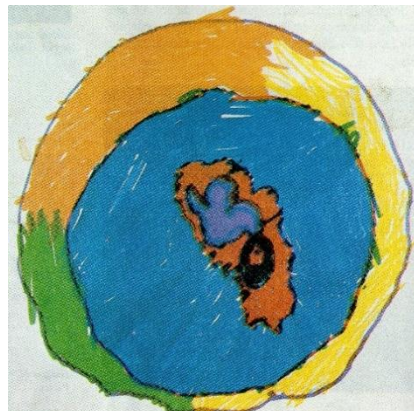
Zilbermenn (1990) ressalta, por outro lado, que a criança rabisca por prazer, pois, para realizar tal ato, não depende de outra pessoa, mas exclusivamente dela. Além disso, a criança não rabisca com base em conceitos de bonito ou feio, pois, para ela, o rabisco não tem nenhum valor estético, mas é algo que lhe proporciona prazer. “O rabisco é, de fato, o registro de um movimento, que serve de “feedback” para a criança aprender a controlar seus movimentos. Portanto, os rabiscos da criança não são artes abstratas” (ZILBERMENN, 1990, p.156).

As garatujas não têm significado simbólico, pois são manifestações gestuais da criança, segundo Zilbermenn (1990). No início, esses rabiscos são incontrolados e longitudinais, mas, à medida que a criança vai se desenvolvendo, dos rabiscos nascem formas circulares, triangulares e irregulares e, assim, os traços vão se agregando, e os rabiscos, aos poucos, começam a tomar formas mais complexas e são nomeados pelas crianças quando os percebem semelhantes a algo de sua realidade.

Nesse sentido, conforme Derdyk (1989), os rabiscos, inicialmente descontínuos, gradativamente vão se arredondando, assim, surgem as formas em caracol, que nascem de dentro para fora ou de fora para dentro, como mostra a Figura 10. Após a fase do caracol, já começam a surgir os círculos fechados, como mostra a Figura 11.

Figura 10- Circulo caracol

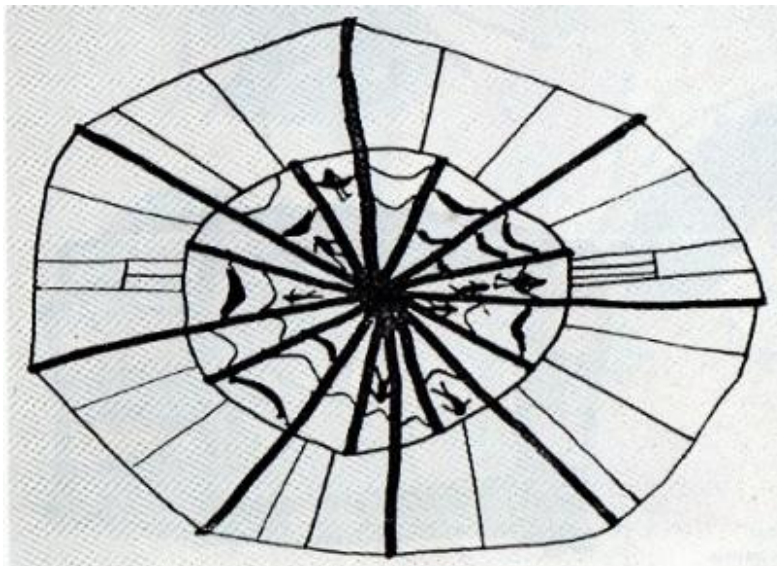
Fonte: Derdyk (1989, p.88)

Figura 11- Círculo fechado

Fonte: Derdyk (1989, p.90)

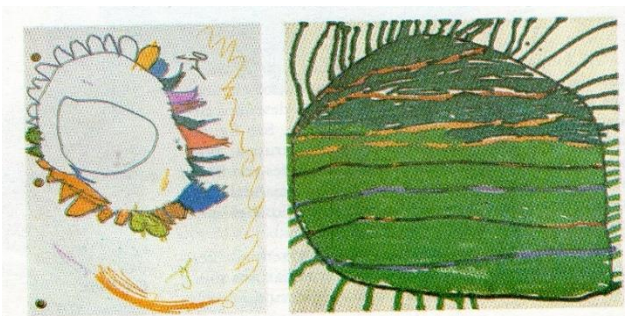
Os desenhos em formas circulares, que, aos poucos, vão se desenvolvendo, apresentam um significado simbólico, pois representam, o centro, a unidade, a integração em diversas sociedades. O movimento circular sempre esteve presente nas expressões gráficas ao longo da história humana, desse modo, é inerente ao homem.

De acordo com Derdyk (1989), o círculo é uma gesto arquetípico, que sempre esteve presente nas mais diferentes culturas e locais, assim, não importa a raça e a posição social, a criança, por volta dos dois anos, já começa a representar movimentações circulares, que terão seu pleno desenvolvimento, mais especificamente, aos três anos de idade. Desse modo, inicialmente, as crianças elaboram representações circulares, que, com o tempo, vão sendo aperfeiçoadas e associadas a outros elementos e traços, até surgirem as mandalas, conforme Figura 12. As mandalas “são desenhos circulares de formas geométricas concêntricas” (DERDYK,1989, p. 9)

Figura12- Mandala

Fonte: Derdyk (1989, p.91)

Rabello (2013) ressalta que, à medida que a criança vai se desenvolvendo e ampliando suas percepções, surge o boneco girino, representado, quase sempre, por um círculo com raios, conforme mostra a figura 13. Com o tempo, a criança começa a dar um corpo para esse boneco, conforme seu desenvolvimento e suas noções de esquema corporal, conforme figura

Figura 13- Boneco Girino 1

Fonte: Derdyk (1989, p.92)

Figura 14- Boneco Girino 2

Fonte: Rabello (2013, p.51)

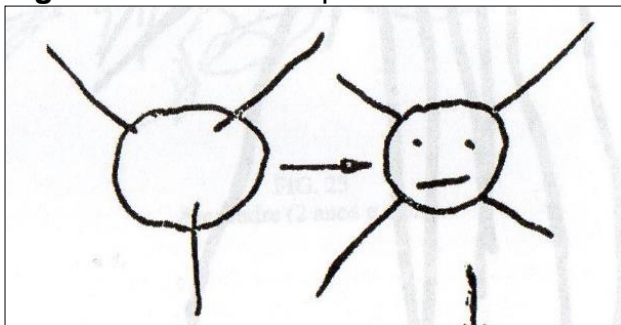
De acordo com Mèredieu (2016), quando a criança deixa de representar pelo simples gesto involuntário e os olhos passam a orientar seu traçado, ela aprende a harmonizar as figuras, utilizando círculos e traços. Nesse momento, consegue criar novas formas e assim surge, da síntese das duas figuras anteriores (o círculo e o girino), um desenho que inclui um corpo para seu personagem. No início, esse boneco, normalmente, é representado com os membros superiores ligados à cabeça.

Segundo Reily (1986), inicialmente, a criança adequa a forma da mandala para desenvolver o esquema corporal. Define a mandala como uma forma significativa para criança, devido à harmonia, à simetria, à forma de organização que favorece, e, para a pesquisadora, esse conceito pode ser aplicado a uma forma quadrada também. É uma estrutura que estimula o desenho de outras formas figurativas, como o sol e posteriormente a figura humana.

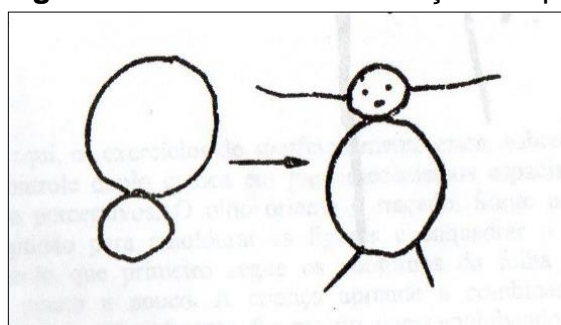
Os raios formam os braços e as pernas, com base no círculo. Os braços saem da cabeça como uma elaboração do círculo cruzado. No começo, o círculo é o homem; não a cabeça dele; e tudo mais é enfeite [...] as mãos são pequenos sóis, os olhos também (REILY 1986, p.16).

A autora não usa o termo mandala no sentido místico das religiões orientais e nem no sentido da psicologia analítica, mas na harmonia e simetria que ela pode gerar. Essa representação possibilita o aparecimento do sol levando de forma rápida ao aparecimento de outros símbolos, como por exemplo, à figura humana. A criança avança sua grafia da mesma maneira que faz motoramente, ou seja, evolui, mas levando em considerações o padrão motor da fase anterior.

Para a autora, nessa etapa, a criança não representa a figura humana de acordo com a visão do adulto, mas projeta, em seu desenho, seu esquema corporal, com base nas informações e na simetria que ela possui para representar. Por esse motivo, em suas produções iniciais, a criança representa o círculo como o corpo total do homem, conforme figura 15, e, mais adiante, utiliza dois círculos para separar cabeça e corpo, conforme mostra a figura 16.

Figura 15- Círculo corpo total

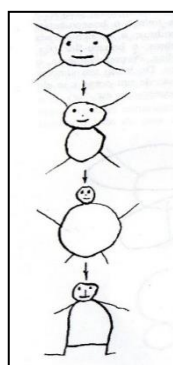
Fonte: Mèredieu (2006, p.25)

Figura 16- Dois círculos-cabeça e corpo

Fonte: Mèredieu (2006, p.25)

Mèredieu (2006) ressalta que, nesse momento, a criança desenha personagens e objetos sempre baseada na estrutura do boneco humano, assim, é comum ver desenhos de casas e flores com o formato da cabeça humana e representações de animais com alguns detalhes, como orelhas, cauda e bicos, com a mesma estrutura do boneco humano, pois o que a criança desenha “é sempre ela mesma, sua própria imagem refletida e decifrada em múltiplos exemplares” (MÈREDIEU, 2006, p. 33).

Arno Stern (1966) identifica diferentes linhas na evolução do desenho da figura do boneco, todas partindo do círculo e do boneco girino inicial, para chegar a uma representação humana mais evoluída: o boneco-batata (Figura 17), que é procedente do girino de quatro membros; o boneco-estrada (Figura 18), representado a partir do girino de dois membros; e o boneco-flor (Figura 19), que expande o girino de um só apêndice. Assim, progressivamente, o desenho do boneco vai sendo enriquecido com mais detalhes.

Figura 17- Boneco batata

Fonte: Mèredieu (2006, p.26)

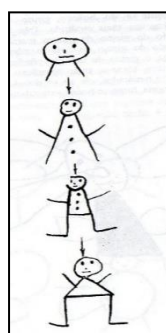
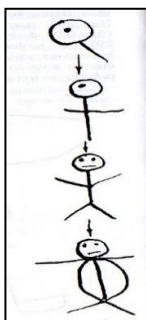
Figura 18- Boneco estrada

Figura 19- Boneco flor



Fonte: Mèredieu (2006, p.26)

Os rabiscos das crianças não são realizados por elas somente se tiverem à sua disposição lápis e papel, pois costumam utilizar o que esteja à sua mão, assim, é comum ver crianças fazendo seus desenhos em paredes, calçadas, muros, pisos, lousas e mesmo móveis, usando não só o lápis, mas pedras, giz ou outro instrumento que encontrar.

Sobre isso, Derdyk (1989) salienta que se considera desenho qualquer marca impressa em diferentes lugares e de diferentes formas, ou seja: o “rastros de uma vareta na areia da praia, o risco do caco de tijolo no muro da escola, a marca do giz na lousa, os furinhos feitos com o dedo na massinha, a impressão da mão de tinta, a marca da ponta do dedo no vidro embaçado.” (DERDYK ,1989, p. 56)

Desenhar, para a criança, é uma ação espontânea que não exige dela nenhum compromisso, desse modo, no momento em que desenha, pode ficar quieta, cantar ou conversar, pois o ato de desenhar é considerado uma brincadeira. Desenhar é uma das formas mais expressivas que a criança tem. Uma linguagem gráfica que inicia muito antes até mesmo da verbalização. Ela por meio dos desenhos busca representar as pessoas, os objetos que conhece como seus brinquedos, animais entre outros que fazem parte do seu meio.

Nesse sentido, Rabello (2013) afirma que:

A criança desenha com o intuito de se divertir. O desenho para ela é como se fosse um jogo, uma brincadeira, onde ela pode se divertir sozinha [...] Sendo assim, desenhar é muito bom, faz o que quer sozinha (RABELLO, 2013, p.25).

Quando a criança desenha, inventa cenários e histórias, pois o desenho é uma forma de expressar seus medos, desejos, alegrias e tristezas, além da leitura crítica da sua realidade. “Os desenhos são, portanto, uma maneira de estar no mundo, de se comunicar, de contar o que não se consegue transmitir por meio de palavras” (RABELLO,2013, p. 26). Por meio do desenho, a criança desenvolve criatividade e autonomia, assim, quanto mais desenha, explora uma maior variedade de grafismos e produz figuras mais elaboradas, além de adquirir um maior número de habilidades, como a percepção e a eficiência motora, por exemplo (Derdik,1989).

Desse modo, é fundamental que os adultos entendam que desenhar, para a criança, não é um mero passatempo, mas uma busca pessoal de exploração e experimentação, assim, devem valorizar suas garatuhas e seus rabiscos e lhe oferecer muitas oportunidades para desenhá-lo, para que possa desenvolver a criatividade e a imaginação. Assim é primordial conhecer a importância do desenho para o desenvolvimento infantil, de modo a possibilitar o desenvolvimento da capacidade criadora das crianças. Nesse contexto, na próxima seção, são apresentadas as concepções de desenho infantil segundo alguns autores.

3.3 As etapas do desenho na perspectiva dos clássicos

O desenho infantil, uma das primeiras formas de expressão da criança em papel ou outro suporte, que se materializa, primeiramente, por meio de rabiscos, é considerado uma forma de comunicação. Para a criança, a intenção de comunicar algo para alguém nem sempre está presente, mas, com o desenvolvimento de suas capacidades sensoriais e motoras, ela descobre que, por meio de objetos como lápis, tinta e giz, entre outros, ela pode se expressar e deixar suas marcas, isto é, se comunicar. Desse modo, é fundamental conhecer a importância dos desenhos infantis, pois, assim como a escrita, a evolução do desenho também se configura por etapas. Vários autores têm realizado estudos sobre o desenho infantil, entre eles, Derdyk (1989), que aponta a existência de muitas teorias e interpretações sobre o desenho infantil.

Seja pelo aspecto revelador da natureza emocional e psíquica da criança, seja pela análise da linguagem gráfica tomada em seu aspecto puramente formal e simbólico, seja pela utilização do desenho na aplicação de testes de inteligência ou até mesmo pela capacidade de o desenho demonstrar o desenvolvimento mental da criança[...] existem várias classificações referentes aos estágios e fases do desenvolvimento gráfico infantil, tendo em vista parâmetros sociais, culturais, psicológicos, pedagógicos. Existem, enfim, muitas formas e métodos para a compreensão das manifestações gráficas da criança (DERDIK, 1989, p.48).

Assim, estudiosos do desenho infantil apresentam diferentes estágios para classificar a evolução do desenho da criança, entretanto, neste estudo, são abordadas as concepções teóricas desenvolvidas por Luquet (1969), Lowenfeld (1970) e Piaget (1976)¹.

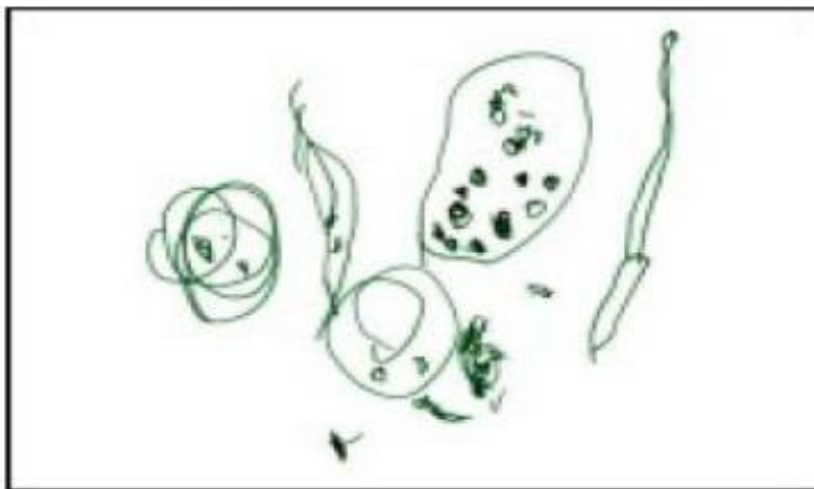
As primeiras manifestações das crianças sobre o papel são os rabiscos, mas há uma desvalorização dessa fase, pois o gesto de rabiscar é considerado sem significado, entretanto, o rabisco constitui a primeira forma de expressão gráfica pelas crianças.

George-Henri Luquet (1969), primeiro estudioso a definir as fases do desenho infantil, teve como foco o realismo das produções da criança. Assim, baseou-se na cultura, que não valoriza o desenvolvimento do grafismo, mas apenas as tendências realistas, que apresentam seres e objetos em conformidade com a realidade. O autor assim estabeleceu as fases do desenho infantil, conforme segue nos próximos parágrafos.

Realismo Fortuito: este estágio se inicia por volta dos dois anos, após o período dos rabiscos e garatujas. A criança é capaz de reconhecer as formas que desenha e as nomeia. Ela já tem conhecimento sobre alguns objetos que estão ao seu redor, assim, sabe nomeá-los e os transpõe para o desenho. Os desenhos começam a se tornar representativos, embora os rabiscos ainda estejam presentes e os complementam. Da ação involuntária, a criança passa para o desenho com intencionalidade, conforme a figura 20.

¹ Os autores referidos nesse capítulo embora não sejam da perspectiva histórico cultural foram mencionados com o objetivo de analisar as diferentes concepções do desenho. Ainda que sejam da perspectiva cognitivista apresentam a base dialética.

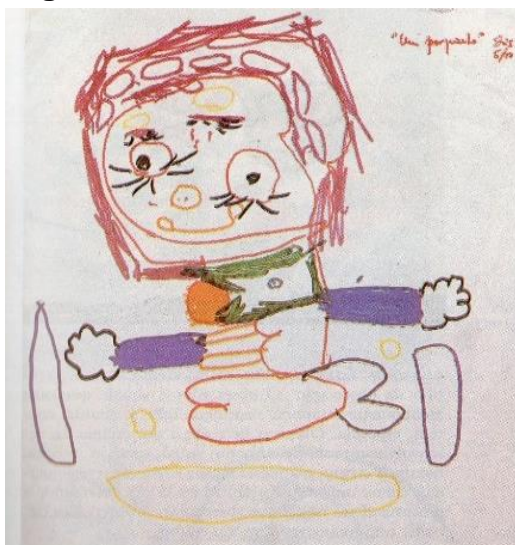
Figura 20 - Realismo Fortuito



Fonte: ALEXANDROFF, 2010, p. 6

Realismo Fracassado: este estágio acontece por volta de três ou quatro anos de idade. Nesta fase, a criança cria desenhos diversos, tentando representar objetos, mas, algumas vezes, suas produções não são satisfatórias. Mèredieu (2006) afirma que, para Luquet, a criança descobre a forma-objeto e tenta reproduzi-la, mas passa por um momento de aprendizagem marcado por fracassos e sucessos parciais, como mostra a figura 21.

Figura 21 - Realismo Fracassado

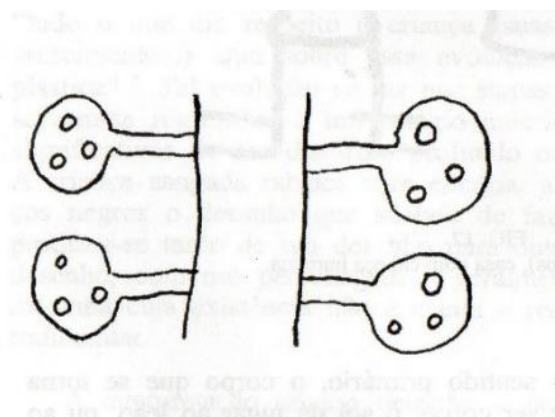


Fonte: DERDIK (1989, p. 11)

Realismo Intelectual: esta fase começa por volta dos quatro anos e se estende até, aproximadamente, dez a doze anos de idade. Neste período, a

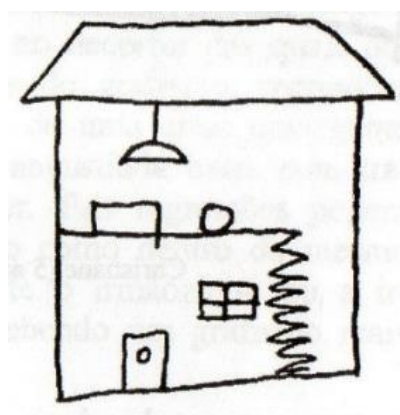
criança desenha o que sabe do objeto e não o que vê. Mèredieu (2006) aponta que, na fase o Realismo Intelectual, a criança usa dois recursos para suas representações: o plano deitado e a transparência. No primeiro processo, a criança representa os objetos deitados em relação a um certo ponto, ou seja, uma árvore na beira de uma estrada, por exemplo na figura 22. Ao utilizar o recurso da transparência, a criança desenha, por exemplo, uma casa por dentro e por fora, conforme mostra a Figura 23.

Figura 22- Plano deitado



Fonte: MÈREDIEU (2006, p. 20)

Figura 23 - Transparência



Fonte: MÈREDIEU (2006, p. 20)

Realismo Visual: este estágio acontece por volta dos dozes anos de idade ou, em alguns, dos oito ou nove anos. Segundo Mèredieu (2006), Luquet considera esse estágio como o fim do desenho infantil, pois a criança descobre as características da perspectiva e começa a produzir seus desenhos baseados na submissão à perspectiva. Desse modo, há um empobrecimento da criação infantil, pois a criança perde a identidade divertida do desenho infantil e se aproxima das produções realizadas pelos adultos, conforme mostram as figuras 24 e 25.

Figura 24 - Realismo Visual 1



Fonte: ALEXANDROFF (2010, p. 9)

Figura 25 - Realismo Visual 2



Fonte: ALEXANDROFF (2010, p. 9)

Nesse sentido, segundo Rabello (2013):

A criança deixa de ser espontânea nas suas produções, e é mais crítica em relação aos seus desenhos. E por vezes nessa fase que a criança vai deixando de se expressar pelo desenho, visto que quer realizar o seu desenho sem falhas, perfeito (RABELLO, 2013, p. 58).

Para Mèredieu (2006), embora Luquet (1969) tenha sido o primeiro a especificar fases do desenvolvimento do desenho infantil, as fases descritas por ele, além de estarem atreladas à noção de realismo, a ponto de considerar a primeira como realismo incoerente, ele não explica a origem da representação figurativa e, muito menos, a passagem de um estágio para o outro.

Luquet (1969) considera o rabisco de forma pejorativa, como uma prática fútil, pois não o integra nos estágios do grafismo infantil, entretanto, para Mèredieu, os rabiscos não podem ser ignorados no processo de evolução do desenho infantil, pois são gestos essenciais ao desenvolvimento motor da criança. Dessa forma, os estágios apresentados por Georges Henri Luquet não estão associados, diretamente, à idade da criança, mas dependem de suas interações com os objetos do seu contexto.

Além de Luquet, outros estudiosos, como Viktor Lowenfeld; Brittain (1970), também desenvolveram diferentes concepções teóricas sobre os estágios de evolução do grafismo infantil. Para esses autores, os estágios da evolução do

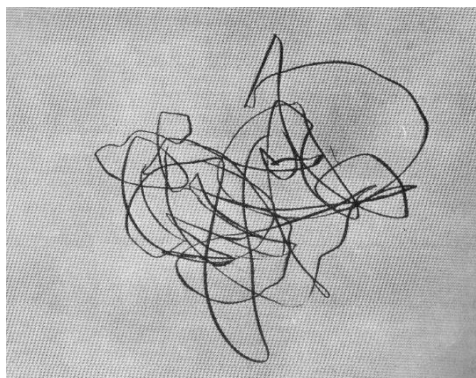
desenho constituem uma maneira de se buscar compreender o avanço intelectual e emocional das crianças, pois, à medida que as crianças vão se integrando ao mundo a sua volta, seus desenhos também vão evoluindo.

Assim, tendo como referência as relações sociais e o desenvolvimento da criança, Lowenfeld e Brittain (1970) descreveram quatro estágios de evolução do desenho infantil: o estágio da garatuja, o estágio pré-esquemático, o estágio esquemático e o estágio do realismo nascente, que são apresentados a seguir.

Garatuja: o primeiro registro permanente da criança, por volta dos dezoito meses de idade, assume a forma de garatuja. Esse primeiro rabisco é essencial para o desenvolvimento infantil, pois constitui o início da expressão que favorecerá, no futuro, não só o desenho como também a pintura e a palavra escrita. As garatuja, de modo geral, começam com traços desordenados no papel e, gradativamente, vão evoluindo para desenhos que podem ser identificados pelos adultos. Os autores classificaram as garatuja em três tipos: as garatuja desordenadas, as garatuja controladas e as garatuja com atribuição de nomes.

São classificadas como garatuja desordenadas os primeiros traços casuais, ou seja, sem nenhuma intenção da criança, que variam de comprimento e direção, podendo ser repetidos várias vezes, à medida que a criança exerce movimentos com as mãos para frente e para trás. As crianças, na idade das garatuja, ainda não desenvolveram um controle muscular completo, assim, só movimentos mais amplos serão repetidos, além disso, elas têm dificuldade para controlar os rabiscos dentro dos limites da folha. O desenho apresentado na Figura 26 mostra que as linhas correm ao acaso, em todas as direções.

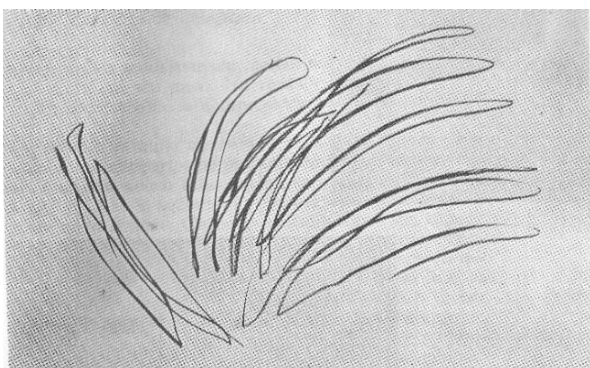
Figura 26 Garatuja desordenada 1



Fonte: Lowenfeld; Brittain (1970 p.118).

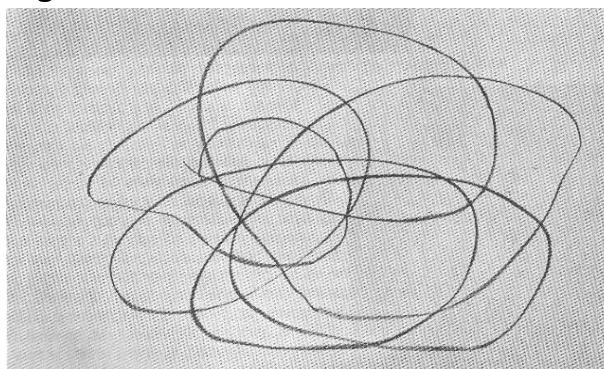
Já na fase das garatujas controladas, a criança percebe que há uma ligação entre seus movimentos e os traços que faz no papel, assim, descobre a importância do controle visual sobre os traços que está realizando. Nesta fase, a criança começa a variar seus movimentos, pois as linhas, que podem ser repetidas, são traçadas, geralmente, com muita força, conforme mostra a Figura 27. As linhas podem ser representadas na horizontal, na vertical ou em círculos (Figura 28). Nesse momento, as crianças já começam a utilizar cores e, normalmente, querem preencher a folha toda. As garatujas tomam formas mais elaboradas e a criança poderá estabelecer relações entre o que desenhou e algo que está ao seu redor.

Figura 27 - Controlada linhas



Fonte: Lowenfeld; Brittain (1970, p.121)

Figura 28 - Modelo circular

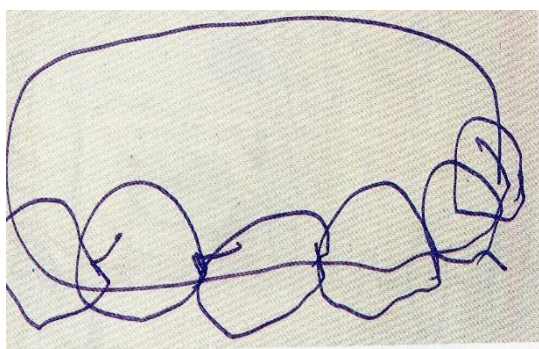


Fonte: Lowenfeld; Brittain (1970, p.121)

Neste estágio denominado garatujas com atribuição de nomes, as crianças começam a dar nomes às suas produções. “Talvez o menino diga: Está é minha mãe, ou “Este sou eu correndo”. Contudo, no desenho, não são reconhecíveis nem ele e nem a mãe” (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 123). Para os autores, a atribuição de nomes às garatujas indica que a criança está avançando em seus pensamentos. Essa fase acontece por volta dos três anos e meio e as representações, de modo geral, não mudaram muito, mas a criança começa a desenhar com intenção. Os rabiscos e traços, muitas vezes sem sentido para os adultos, têm significado real para a criança que desenha.

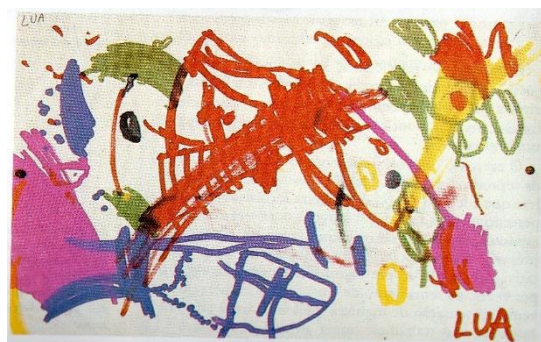
Somente quando a criança está na fase de atribuir nomes e significados para as garatujas é que inicia o gosto pela utilização das cores para diferenciar as várias representações realizadas no desenho, conforme demonstram as figuras 29 e 30:

Figura 29 - Atribuição de nomes



Fonte: Derdyk (1989, p.75)

Figura 30 - Uso de cores



Fonte: Derdyk (1989, p.76)

De acordo com Lowenfeld e Brittain (1970), mesmo que os primeiros traços infantis que as crianças fazem no papel possam não ter sentido para os adultos, é essencial considerar que essas garatujas são fundamentais para o seu desenvolvimento, assim, devem ser estimuladas, pois o ato de manipular materiais diversos constitui, por si só, uma aprendizagem. “Garatujar é uma atividade séria e significativa para as crianças pequenas” (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p.122).

Estágio pré-esquemático: Em seguida ao estágio das garatujas, inicia-se o estágio pré-esquemático, que começa por volta dos quatro anos e dura até aos sete anos de idade. Nesta fase, os movimentos circulares e longitudinais

dão lugar a formas reconhecíveis, que são consequências das fases da garatuja, pois a criança avançou em suas representações, e o primeiro símbolo criado é o da figura humana. De modo geral, esse homem é representado por um círculo, que designa a cabeça, e duas linhas verticais para as pernas. As crianças utilizam traços, linhas e círculos para compor suas figuras com pernas, braços, olhos e cabeça, e à medida que vão avançando, vão enriquecendo os desenhos com outros detalhes.

Embora, neste estágio, os desenhos ainda não estejam totalmente alinhados e as crianças não lhes deem uma definição geral, conseguem narrar sobre a sequência lógica dos mesmos. Enquanto os desenhos avançam, a pintura continua com a característica da primeira fase, pois as crianças pintam rabiscando, sem preocupação com a cor escolhida para representar cada objeto. “Nos desenhos e nas pinturas realizadas nesta idade, raramente existe uma relação entre a cor escolhida, para pintar um objeto e o objeto representado. Um homem pode ser vermelho, azul, verde ou amarelo” (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p.153). Assim, a opção pelas cores está associada ao emocional e ao gosto, pois as crianças escolhem as cores que lhes agradam e dão prazer, como mostram as figuras 31 e 32.

Figura 31 - pré – esquemático



Fonte: Lowenfeld; Brittain (1970 p.160)

Figura 32 - Cores aleatórias



Fonte: Lowenfeld; Brittain (1970 p.161)

De acordo com os autores, nessa fase, as crianças começam a representar cenas do meio em que estão inseridas, como objetos, pessoas e experiências, ou seja, tudo que é significativo para elas. Entretanto, os desenhos ainda são produzidos de forma desordenada no papel, pois as crianças não têm maturidade para coordenar tamanhos e proporções em suas representações, porém, a interação com o meio em que vivem, propicia-lhes a ampliação do conhecimento sobre os objetos a sua volta, possibilitando um avanço na elaboração de suas produções gráficas.

Esquemático: O estágio intitulado esquemático começa por volta dos sete anos de idade. Lowenfeld e Brittain (1970) classificam como esquema as formas definidas de cada ser/objeto que cada criança internaliza para si. Essa definição a que a criança chega se repetirá por algum tempo, a não ser que alguma experiência intencional a induza a mudar suas repetições estereotipadas. Para os autores, o esquema é flexível e, a cada produção da criança, ele pode ser alterado de forma rica, de acordo com suas percepções, já as repetições estereotipadas não mudam, serão reproduzidas sempre da mesma forma. O esquema pode ser determinado pela maneira como a criança enxerga as coisas a sua volta e pelo valor emocional que ela atribui às suas experiências de vida. Nesse sentido, Lowenfeld e Brittain (1970) esclarecem:

Encontramos o esquema puro, no desenho da criança, quando a representação se confina ao objeto. "Isto é uma árvore." "Isto é um homem." Contudo, quando se apresentam intenções que alteram as formas, já não falamos de esquema puro. Assim, o esquema puro, ou a representação esquemática, é um tipo de representação que não inclui experiências intencionais (LOWENFELD; BRITTAİN, 1970, p.183).

O esquema de um objeto é o conceito que a criança, finalmente, formalizou e, assim, faz as representações, desse objeto, com base em seu conhecimento ativo do mesmo. Os autores apresentam algumas formas de desenho esquemático, entre elas, a do esquema humano, que constitui a expressão de um conceito que a criança criou após muita experimentação. À medida que a criança percebe o conceito de forma, gradativamente, desenvolve a figura de um homem, que se repete sempre, até vivenciar uma experiência particular que a provoque a mudar seu conceito.

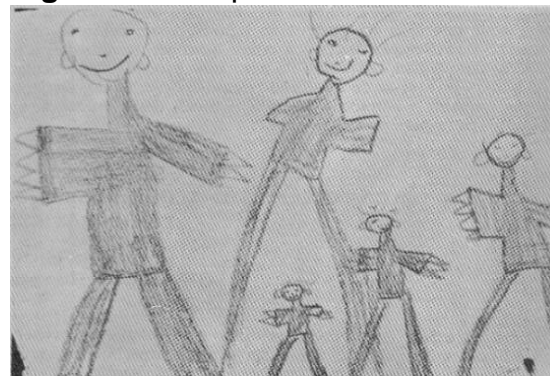
Por volta dos sete anos, quando a criança desenha uma figura humana, ela representa as diferentes partes do corpo, de acordo com o que conhece sobre essas partes. Seus desenhos, normalmente, têm cabeça, corpo, braços, pernas, olhos, nariz, boca, pescoço e até cabelo. Assim, no esquema humano, a criança não está reproduzindo uma forma visual específica, mas o que assimilou para formalizar seu conceito de ser humano, graças a uma série de fatores, tais como: processo mental, compreensão de seus próprios sentimentos e desenvoltura de sua sensibilidade perceptual, conforme as figuras 33 e 34.

Figura 33 - Esquema humano



Fonte: Lowenfeld; Brittain (1970 p.184)

Figura 34 - Esquema humano família



Fonte: Derdyk (1989, p.92)

Uma outra característica apontada pelos autores, neste estágio, é o esquema espacial, pois a criança começa a fazer relação espacial entre todos os objetos, ou seja, inicia um processo de alinhamento de seus desenhos, denominado, pelos autores, como “linha de base” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1970, p.185). Assim, a criança começa a entender que os objetos e as pessoas estão no chão, e a percepção desta linha é um indício de que está construindo as relações entre ela e o meio em que está inserida. “Passa, então, a colocar tudo nessa linha, que pode representar, evidentemente, não só o chão, onde os objetos estão colocados, como também um piso, uma rua, ou qualquer outra base que ela se situa” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1970, p. 186).

A figura 35 apresenta a produção de uma criança que fez um desenho para mostrar que estava colhendo flores. Observa-se que tudo está ilustrado ao longo da linha de base, e as mãos foram ampliadas para cumprir a tarefa de colher as flores (LOWENFELD; BRITTAİN, 1970).

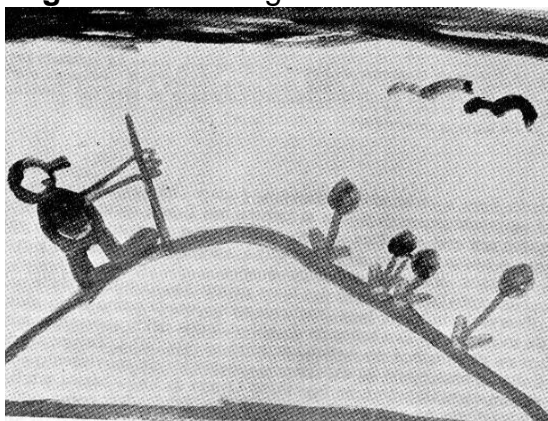
Figura 35 - Esquema espacial- linha de base



Fonte: Lowenfeld; Brittain (1970 p.184)

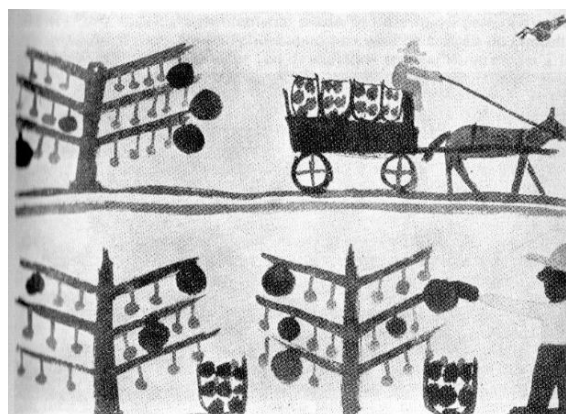
Lowenfeld e Brittain (1970) ressaltam que a criança também pode utilizar a linha de base para representar a superfície da paisagem. Na Figura 36, uma linha de base representa o solo, enquanto a outra representa a montanha, e a linha curva da montanha é utilizada para evidenciar a ideia de subir e descer. Já a Figura 37 apresenta o desenho de uma colheita de frutas em que a criança utilizou duas linhas de base, uma superior e outra inferior para representar o pomar.

Figura 36 - Paisagem



Fonte: Lowenfeld; Brittain (1970 p.188)

Figura 37 - Pomar



Fonte: Lowenfeld; Brittain (1970 p.189)

Embora a linha de base seja a forma mais comum de as crianças representarem os espaços em suas produções, é possível encontrar casos em que a criança elabora desenhos baseados em representações subjetivas do espaço. Os autores nomeiam esse processo de dobragem, pois os objetos estão alinhados à

linha de base, mas aparentam estar colocados de pernas para cima. As figuras 38 e 39 apresentam um exemplo de produção infantil que mostra esse processo de dobragem.

Figura 38 - “A Barca de Norfolk”



Fonte: Lowenfeld; Brittain (1970 p.192)

Figura 39 - A gangorra



Fonte: Lowenfeld; Brittain (1970 p.194)

Nesse estágio, a criança começa a descobrir, de forma espontânea, que existe relação entre cor e objeto. O estabelecimento de uma cor para um objeto é reflexo do processo de desenvolvimento intelectual da criança, pois esta começa a pintar os objetos com as cores que os mesmos têm na realidade. Nesse momento, segundo Lowenfeld e Brittain (1970, p. 203) a criança evidencia que “começou a encontrar certa ordem lógica no mundo e está estabelecendo relações concretas com as coisas a sua volta”, conforme demonstrado na figura 40:

Figura 40 - Relâmpagos e chuva



Fonte: Lowenfeld; Brittain (1970 p.193)

Dessa forma, pode-se perceber o processo de evolução da criança por meio de suas produções, à medida que esta vai utilizando cores, linhas e formas de acordo com a realidade. Assim, é fundamental desenvolver atividades que instiguem e encorajem a confiança dos pequenos em se expressarem por meio de

produções, pois estas estimulam o desenvolvimento do pensamento e da expressão infantil por meio de sua imaginação.

Estágio do realismo: Este último estágio, denominado por Lowenfeld e Brittain (1970) como realismo, acontece entre os nove e doze anos de idade. Uma das características desta fase é a descoberta, pela criança, de que ela é um indivíduo integrante da sociedade em que vive. Nesse momento, a criança começa a perceber a força do trabalho em grupo e da cooperação na vida adulta. Para os autores, essa idade é marcada por amizades e pela formação de grupos, portanto, as crianças associam-se em “turmas”, nas quais estabelecem relações e percebem que podem realizar tarefas em conjunto.

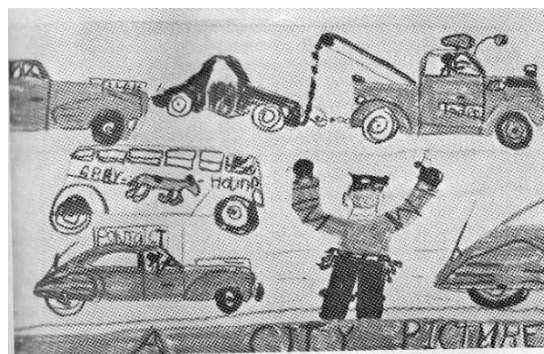
Diferente das outras fases, a figura humana já é distinguida pelo sexo, assim, a criança desenha os meninos com calças e as meninas com vestidos, pois, a partir de então, cada parte do corpo tem seu significado (Figura 41). Além disso, conseguem representar cenas cotidianas da cidade com mais detalhes, conforme mostra a Figura 42, que apresenta uma cena, desenhada por um menino de nove anos, onde um policial orienta o trânsito (LOWENFELD; BRITTAI, 1970).

Figura 41 - Homem com guarda-chuva



Fonte: Lowenfeld; Brittain (1970 p.245)

Figura 42 - Cena de trânsito



Fonte: Lowenfeld; Brittain (1970 p.245)

Nessa fase, as crianças conseguem se expressar por meio de diferentes materiais artísticos para manipular e criar, pois, nessa idade, as mesmas demonstram interesse pelas várias formas disponíveis de explorar diferentes materiais. Assim, conforme os autores, é muito importante que os professores estimulem a sensibilidade das crianças em relação aos materiais comuns, encontrados no contexto diário da sala de aula.

De acordo com Lowenfeld e Brittain (1970), durante a fase esquemática, as crianças repetiam sempre os mesmos símbolos em desenhos diferentes, mas, no realismo, a repetição vai desaparecendo gradativamente e há um avanço no desenvolvimento de novas formas de expressão. Na Figura 43, é possível observar que a criança não fez suas representações partindo da linha de base e atingiu, assim, sentido distinto do plano. No desenho, há inserção de detalhes, como poças de água, casas com janelas, botões e cintos nas roupas e guarda-chuvas de vários modelos e cores, o que demonstra que a criança que produziu o desenho está representando cenas que visualiza em seu convívio social.

Figura 43 - Desenho na chuva



Fonte: Lowenfeld; Brittain (1970 p.256)

Nessa perspectiva, constata-se que o processo de evolução da criança é nítido, pois ela já consegue associar cores e formas de acordo com o meio/realidade. Antes se expressava com base na imaginação e fantasia, mas depois já é capaz de expressar seus sentimentos. Assim, é importante que a criança seja estimulada a criar sem estereótipos, ou seja, sem modelos e padrões impostos (LOWENFELD; BRITAIN, 1970).

Como adultos, podemos contribuir muito para o desenvolvimento físico das crianças, proporcionando-lhes nutrição adequada e estimulando-as a desenvolver suas necessárias aptidões físicas; da mesma maneira, deveremos proporcionar-lhes, como adultos, os ingredientes essenciais à sua evolução artística, mas não podemos realizar essa evolução no lugar delas (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 266).

Nesse sentido, é fundamental favorecer possibilidades para que as crianças se expressem de acordo com sua curiosidade e imaginação, longe da repetição de modelos, pois a reprodução pela reprodução inibe a evolução do desenho infantil como forma de expressão criativa. Assim, as atividades artísticas devem proporcionar expressão individual livre e pensamento criador.

Piaget (1976) associa a evolução do desenho infantil a cinco etapas que correspondem ao desenvolvimento das crianças. Para o autor, quando uma criança está desenhando, ela expressa mais o que sabe do que o que está vendo, pois, ao desenhar, ela elabora conceitos sobre os objetos. Assim, ele classificou a evolução do desenho infantil em cinco fases: Garatuja; Pré-Esquematismo; Esquematismo; Realismo e Pseudo Naturalismo.

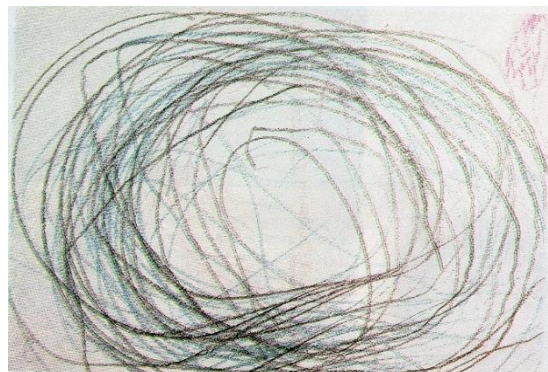
A primeira fase, denominada Garatuja, divide-se em: Garatuja Desordenada e Garatuja Ordenada. Esse período está relacionado à fase Sensório-Motora (0 a 2 anos) e à parte da fase Pré-Operatória (2 a 7 anos), estendendo-se, aproximadamente, até três ou quatro anos de idade da criança. Nessa primeira fase, Piaget (1976) aproxima-se muito da teoria de Luquet (1969), pois, para ambos, a criança, em seus primeiros anos de vida, desenha por extremo prazer. Piaget desconsidera a figura humana, ou seja, ela não existe nessa fase, como o uso das cores fica em segundo plano.

A Garatuja Desordenada caracteriza-se pelo uso de movimentos extensos e desordenados, semelhantes a um exercício motor. A criança não demonstra preocupação com os traços iniciais, pois desenha no mesmo espaço sobrepondo inúmeros traços, por várias vezes.

A garatuja ordenada é caracterizada por movimentos distantes e circulares, e a figura humana aparece de forma imaginária, pois a criança desenha o que sabe sobre um objeto, não o relacionando à realidade, além disso, antes de terminar seu desenho, seus traços podem se transformar em qualquer outra coisa, assim, no momento em que está desenhando, seu risco pode ser um cavalo, mas até terminar já pode ter se transformado em uma casa conforme as figuras 44 e 45.

Figura 44 – Garatuja desordenada 2

Fonte: Derdyk (1989, p.87)

Figura 45 - Garatuja ordenada

Fonte: Derdyk (1989, p.57)

A segunda fase, denominada por Piaget (1976) como Pré-Esquematismo (pré-operatória), inicia-se na metade da fase pré-operatória e se estende até, aproximadamente, os sete anos de idade. Nesse momento, a criança começa a fazer relações entre desenho, pensamento e realidade. Entretanto, como essas descobertas estão ligadas às suas emoções, desse modo, traços e cores não se associam a situações reais, pois as produções são pautadas na imaginação, conforme a figura 46

Figura 46 - Desenho de um homem

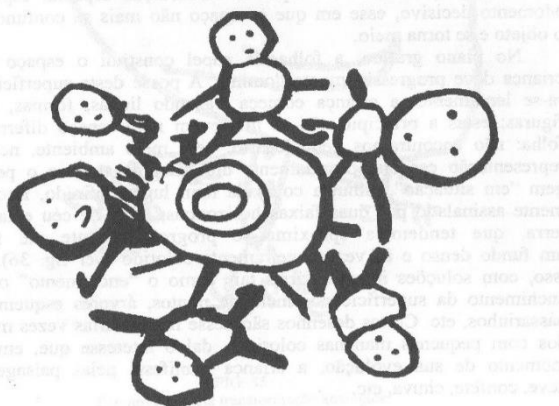
Fonte: Lowenfeld; Brittain (1970 p.150)

A terceira fase, nomeada como Esquematismo, está associada à fase das operações concretas (7 a 10anos), mas, de modo geral, avança até os

nove anos de idade. Nessa fase, surgem os esquemas representativos que dão início à construção de novas formas, antes não utilizadas. A criança descobre o uso da linha de base, o que contribui para a escrita e realização de traçados, além disso, começa a fazer relação entre cor e objeto. Entretanto, na representação da figura humana, embora já domine o conceito, ainda apresenta desvios de esquema, uma vez uma vez que suas produções podem evidenciar características como negligência, omissão e mudança de símbolos, ocasionando fenômenos de transparência e rebatimento.

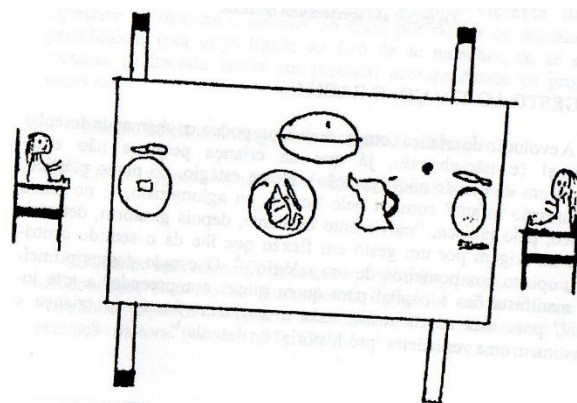
A transparência caracteriza-se pela representação das partes escondidas de um objeto, como, por exemplo, o interior e o exterior de uma casa ou os filhotes de um animal na barriga da mãe. Assim, para representar o objeto de forma integral, com todos os lados, a criança o planifica. Já por meio do rebatimento, a criança desenha todos os lados do objeto que está representando, como se ela estivesse no centro de acordo com as figuras 47 e 48).

Figura 47- Desenho Planificação



Fonte: Mèredieu (2006 p.23)

Figura 48 - Transparência Plano deitado

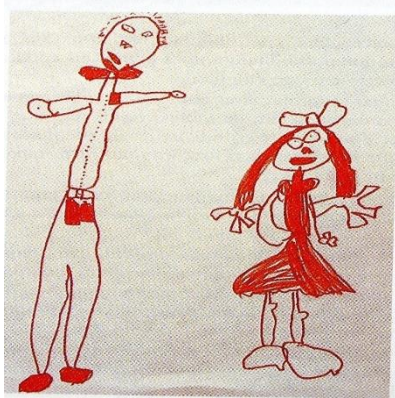


Fonte: Mèredieu (2006 p.46)

Piaget (1976) denomina a quarta fase como Realismo, e esta ocorre no final das operações concretas. Nesse período, as crianças começam a diferenciar o sexo, assim, colocam roupas em seus personagens para distinguir menino de menina, pois já internalizaram as características de cada um, conforme apresentado na Figura 49. No processo de evolução, a linha de base é abandonada e a criança começa a utilizar figuras geométricas na elaboração dos desenhos. Surgem, então,

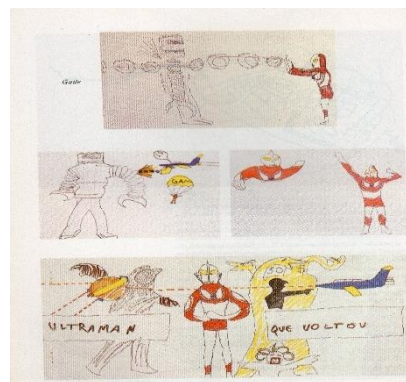
o plano e a superposição na reprodução de objetos e cenas da realidade. A figura 50 apresenta o desenho de uma criança que representou personagens de um filme.

Figura 49 - Menino e menina



Fonte: Derdyk (1989, p.126)

Figura 50 - Personagens filme



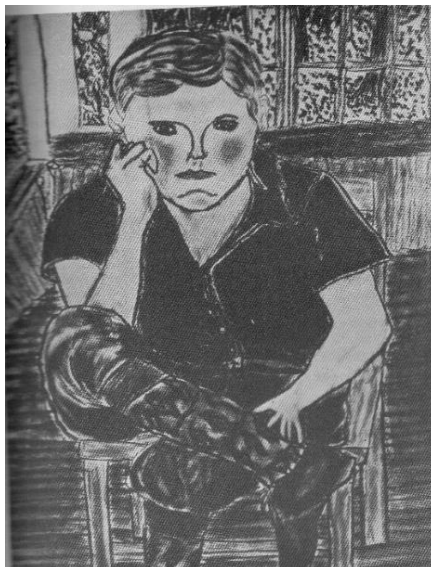
Fonte: Derdyk (1989, p.128)

Ao se analisar as duas imagens, é possível observar que a questão da sexualidade ficou bem definida, uma vez que as roupas, os cabelos e os acessórios diferenciaram menino de menina (Figura 49). Já na Figura 50, observa-se que o desenho ocupou todo o espaço da folha, além disso, não houve a utilização da linha de base para a sustentação dos personagens.

A última fase do desenho descrita por Piaget (1976) é a fase do Pseudo-Naturalismo. Essa fase acontece no período das operações abstratas e, normalmente, se inicia aos dez anos de idade. Para o autor, nesse momento, ocorre o fim da arte como atividade espontânea, pois a criança começa a fazer descobertas sobre sua própria personalidade e as produções passam a ter características do realismo, como: objetividade, profundidade, traços bem marcados e a presença de articulações e proporções.

A figura 51 apresenta um desenho realizado por um menino de treze anos, que retratou um adolescente pensando. Nessa produção, percebe-se que o autor do desenho domina a perspectiva visual e consegue, por meio de detalhes ricos, imprimir à imagem a ideia de profundidade. O desenho apresenta um menino sentado em uma cadeira com as pernas cruzadas, e, ao fundo, há uma continuidade do chão e janelas. Os tons de lápis preto produzem efeitos de claridade, combinando tons claros e escuros

Figura 51 - “Pensando”



Fonte: Lowenfeld; Brittain (1970 p.311)

Segundo Piaget (1976) e Luquet (1969), para se avançar de um nível a outro é preciso renunciar a algumas práticas/padrões até então utilizadas. Nessa passagem de uma fase a outra, alguns elementos podem ser conservados ou transformados, pois não há somente acréscimo de novos conhecimentos, mas também a reestruturação dos adquiridos em fases anteriores.

Para Lowenfeld e Brittain (1970), é importante olhar para as crianças e romper com modelos prontos e estereotipados para que estas possam avançar a cada dia, de modo a aprimorar sua linguagem de representação, por meio dos desenhos, de forma criativa e significativa. Desse modo, reitera-se que as crianças precisam ter liberdade de expressão, criação, invenção e imaginação, para que possam explorar diferentes linguagens e, assim, se desenvolverem de forma integral, ou seja, no que diz respeito ao aspecto motor, simbólico, social, físico e emocional.

A seção a seguir apresenta o desenho infantil com base na perspectiva histórico-cultural, para se desvelar como se desenvolve o processo de imaginação e criação na prática do desenho na infância.

3.4 O desenho no enfoque Histórico-cultural

A teoria Histórico-Cultural teve como principal representante o autor Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Embora fundamentada no século passado é considerada por estudiosos e pesquisadores um referencial importante, pois explica o desenvolvimento humano desde o nascimento à idade adulta. O homem se torna um sujeito contextualizado a partir das interações estabelecidas socialmente num contexto histórico e cultural. Por esse motivo, tal teoria enfatiza que a constituição do ser humano não está unicamente determinada em aspectos biológicos.

O propósito de Vygotsky (1996) foi estudar as características específicas do comportamento do homem e como esses aspectos se formaram na trajetória histórica da humanidade. Para isso, defendeu que a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo estão relacionados com o ambiente que é histórico e social, para além dos fatores biológicos. Nessa perspectiva, o homem mesmo diferente dos outros animais e apresentando propriedades orgânicas e morfofisiológicas exigidas para o desenvolvimento humano, não avançará, caso seja excluído das relações sociais de vida e de educação. A relação entre natureza, da qual o homem faz parte, e a cultura criada por ele, e que também o cria, são condições que conferem aos sujeitos a especificidade humana, na conversão dos fatores naturais ou biológicos em fatores sociais (VYGOTSKY, 1996).

Leontiev (1978) argumenta que é o meio social que irá possibilitar as condições de desenvolvimento e de formação do psiquismo humano, e isso acontece por meio da educação. Nesse sentido, há uma ligação entre o biológico e o cultural, já que as significações culturais não são constituídas geneticamente, pois o homem após seu nascimento necessariamente precisa estabelecer um contato maior com o mundo e assim situando-se num contexto social, para que assim poder compreendê-lo. Por meio do contato real que lhe possibilitará a conversão das significações culturais do mundo externo para o mundo interno das crianças.

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. [...] Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao fato, diferentemente dos animais, de os homens terem

uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da atividade humana fundamental: o trabalho (LEONTIEV, 1978, p.265-267).

Sendo assim, o processo de apropriação do mundo, que é ao mesmo tempo o processo de formação das atividades especificamente humanas, consiste em um processo ativo de reprodução dos traços essenciais da atividade acumulada em fatos e objetos da história. Portanto o psiquismo se forma de acordo com o ambiente social. A atividade humana se desenvolve em função do que o homem retira da natureza para a sua sobrevivência, ao mesmo tempo que a modifica e cria novas necessidades. Nesse sentido o homem não se revela como tal pela hereditariedade genética, mas por suas criações culturais, segundo Leontiev (1978).

Vygotsky (1996), explica a relação entre natureza da qual o homem faz parte, e a cultura criada por ele, são condições que conferem aos sujeitos a especificidade humana, na conversão dos fatores naturais ou biológicos em fatores sociais. Neste contexto, as expressões e representações expostas nos desenhos das crianças estão relacionadas a participação ativa e apropriação de sua cultura. Nesse sentido o desenho é compreendido como resultado de uma atividade gráfica da criança que não é resultado de cópia, mas da construção da interpretação que ela faz dos objetivos, num contexto sociocultural e em uma época. Para o autor, o avanço do desenho infantil requer duas condições: a primeira é o domínio do ato motor, pois, inicialmente, o desenho é o registro do gesto e logo passa a ser o da imagem. Assim, a criança percebe que pode representar um objeto por meio de um desenho. Essa característica é um indício de que o desenho é precursor da escrita, pois quando a criança representa um objeto no papel, corresponde à atribuição de sentido dada pela criança, constituindo-se realidade conceituada. A segunda condição para o desenvolvimento do desenho é a relação com a fala existente no ato de desenhar.

No primeiro momento a representação do objeto no papel só é identificada após a fala da criança ao relatar o que desenhou, pela semelhança com o objeto real. Após essa fase ela já é capaz de antecipar o que pretende desenhar, verbalizando o que vai representar, demonstrando que há um planejamento da ação. Por isso, Vygotsky (1989, p. 126), afirma que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica, pois se pode perceber “um certo grau de abstração da criança

que desenha, pois ao fazê-lo, libera conteúdo da memória”. Além disso, “[...] os esquemas que caracterizam os desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente aspectos essenciais do objeto” (VYGOTSKY 1989, p.127).

Vygotsky (1989) elencou algumas etapas do grafismo infantil, ainda que sua preocupação não fosse a de detalhar o período de aquisição de representação do desenho. Isso porque, o autor não fez uma investigação sistemática do processo de assimilação e apropriação do desenho como processo semiótico, mas levantou hipóteses sobre o desenvolvimento cultural do grafismo infantil. Vygotsky (1989) não reconheceu a fase dos rabiscos e garatujas, pois as classificou como representações voluntárias e expressões dos gestos que as crianças realizam sem intenções, ou seja, ela começa a fazer traços sem qualquer finalidades ou objetivos específicos para sua representação gráfica, rabisca pelo prazer da descoberta de ver as marcas de seus movimentos registrados em algum lugar, que pode ser papel, paredes, chão, etc.

Uma criança de três anos é capaz de compreender a função representativa de uma construção com brinquedos, enquanto a criança de quatro anos dá nome às suas criações antes mesmo de começar a construí-las. Da mesma forma, notamos no desenho que a criança com três anos ainda não é consciente do significado simbólico do seu desenho, o que só será dominado completamente, por todas as crianças, em torno dos sete anos (VYGOTSKY, 2009, p, 134).

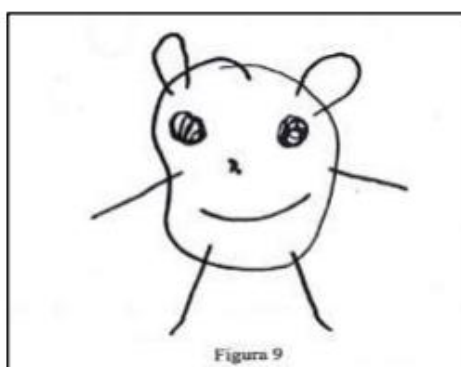
Em seus estudos só considerou o desenho enquanto sistema semiótico, que só existe efetivamente após o período dos rabiscos, ou seja, “quando os primeiros atos naturais da criança adquirem significações para o outro; só depois eles se tornam significativos para ela” (VYGOTSKY, 2009, p. 100). Por outro lado, destacou conceitos que devem ser utilizados na apropriação de conhecimentos a respeito do grafismo infantil e apresentou aspectos visuais invariantes do desenho da criança que caracterizam etapas muito nítidas do processo de desenvolvimento do grafismo. O desenho deve ser visto e valorizado enquanto expressão da imaginação criadora humana e da constituição social da imaginação enquanto função psicológica cultural, redimensionada pelo pensamento verbal, segundo o autor.

A perspectiva vygotskyana não se preocupou com o processo percorrido pelo grafismo, mas apontou as fases que compõe o desenho da criança, conforme segue nos próximos parágrafos.

Etapa simbólica (Escalão de esquemas): fase dos conhecidos bonecos que representam, de modo resumido, a figura humana. Esta etapa é descrita por Vygotsky como o momento em que as crianças desenhavam os objetos “de memória” sem aparente preocupação com fidelidade ao objeto ou pessoa representada. É o período em que a criança “representa de forma simbólica objetos muito distantes de seu aspecto verdadeiro e real” (VYGOTSKY, 1987, p.94).

As crianças desenhavam aquilo que está em sua memória, desse modo elas “[...] não desenhavam o que veem, mas sim o que conhecem. Com muita frequência, os desenhos infantis não só não têm nada a ver com a percepção real do objeto como, muitas vezes, contradizem essa percepção” (VIGOTSKI, 2007, p.135). Nessa fase, a criança desenha como se estivesse narrando fatos, sobretudo, porque ainda não consegue visualizá-lo em seus aspectos mais complexos e gerais, então desenha o que percebe como essencial do objeto. Por isso, a cabeça humana pode ser um círculo com apenas dois olhos e o restante do corpo pode ser indicado como duas linhas paralelas, sem o restante de suas partes. Quem observa, reconhece que é a figura de um corpo humano, porém identifica a ausência do restante de sua estrutura, conforme figura 52:

Figura 52 - Etapa simbólica



Fonte: Sans (2009)

Etapa simbólico-formalista (Escalão de formalismo e esquematismo) – É a etapa na qual já se percebe maior elaboração dos traços e formas do grafismo infantil. É o período em que a criança começa a sentir necessidade de não se limitar apenas à enumeração dos aspectos concretos do objeto que representa, buscando estabelecer maior número de relações entre o todo representado e suas partes. Percebe-se que os desenhos permanecem ainda

simbólicos, mas já se pode identificar o início de uma representação mais próxima da realidade, conforme figura 53.

Figura 53 - Etapa simbólico-formalista



Fonte: Sans (2009)

Etapa formalista veraz (Escala da representação mais aproximada do real) – Nesta fase, as representações gráficas são fiéis ao aspecto observável dos objetos representados, acabando os aspectos mais simbólicos, presentes nas etapas anteriores. Conforme figura 54.

Figura 54 - Etapa formalista veraz

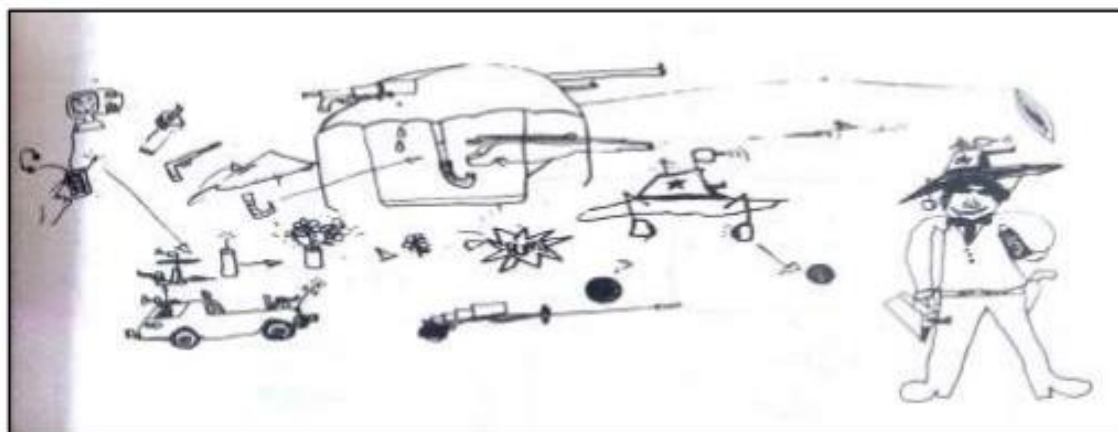


Fonte: Sans (2009)

Etapa formalista plástica (Escala da representação propriamente dita). Observa-se uma nítida passagem a um novo modo de desenhar, pois como um desenvolvimento viso-motor mais acentuado, o sujeito acaba se utilizando de técnicas projetivas e de convenções mais realistas. O grafismo deixa de ser uma atividade com fim mesma e converte-se em trabalho criador. No entanto, há uma

diminuição do ritmo dos desenhos que permanecem mais entre aqueles que realmente desenhavam porque sentem prazer neste ato criador. Conforme figura 55.

Figura 55 - Etapa formalista plástica



Fonte: Sans (2009)

Segundo Vygotsky (2009) nesta última etapa que o desenho passa a ter forma, contendo orientação visual, noções de espaço, passando e “apresenta as características plásticas do objeto que será representado”. (VYGOTSKY, 2009, p.115). Essa criação infantil de certa forma, torna-se diferente da criação espontânea e a que surge de modo independente, mas, sobretudo está ligada à habilidades, hábitos, conhecimentos de criação, domínio do material e técnicas que estão diretamente ou indiretamente ligadas e mediadas por adultos ou por crianças com mais experiências.

Diferente dos autores etapistas que determinaram as fases do desenho infantil de acordo com a idade, Vygotsky (1987), ao elencar as etapas do desenho analisou mais os aspectos sociais, pois não determinou idade e nem avanço de um estágio para o outro, após somente passar uma determinada fase. Fez uma análise da importância do desenho para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, assim como as características, o interesse e o conhecimento que a criança tem nesse processo. Para ele, o desenho é uma apropriação de um sistema simbólico de representação da realidade em que os gestos, desenhos, e o brincar simbólico contribuem para esta apropriação pelo seu caráter representativo, isto é, utiliza-se de signos para representar significados.

Vygotsky (1987), discute o desenho enquanto função psíquica cultural, por meio da imaginação criadora e artística da criança. Os estudos

apresentados por ele tem como proposta desvelar os aspectos do desenvolvimento gráfico infantil, demonstrando o modo como a imaginação criadora se amplia e adquire um funcionamento qualitativamente superior ao longo do desenvolvimento cultural do sujeito. Assim a partir das interações estabelecidas que o desenho passa a ter sentido e nitidez. Nesse pressuposto as crianças vão despertando aos poucos a indispensabilidade da transmissão às inter-relações formais das partes. A partir do momento em que a criança vai adquirindo e treinando o uso da linguagem, conseqüentemente a mesma aperfeiçoa o ato de desenhar, com mais clareza, expressividade, adquirindo habilidades e assim permitindo que se aproximem cada vez mais da realidade. Desta forma, “os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos” (VYGOTSKY, 2009, p. 127).

O grafismo é uma forma que a criança expressa sua visão de mundo, por meio da manifestação imaginária que se relaciona a um processo criativo. Por ser o desenho um meio de compreensão da realidade, ele se torna um instrumento valioso para a construção de conhecimentos, pois mostra o resultado da imaginação e atividades de criação da criança.

Desta forma, o professor pode oferecer atividades que envolvam o desenho e colocar-se como mediador nesse processo. Assim, as crianças terão a oportunidade de desenharem e representarem suas vivências no sentido de superarem, cada vez mais, a forma de expressão gráfica.

Segundo Vygotsky (2009), são de suma importância diferentes experiências no ambiente escolar.

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VYGOTSKY, 2009, p. 22-23).

O desenho propicia diversos momentos de imaginação e criação para as crianças, por isso, quanto mais o professor incentivar e oferecer diversos repertórios para a prática do desenho, maiores serão os resultados de sua produção, pois as crianças se utilizam de suas vivências e experiências para desenvolver suas criações. Nesse sentido, o desenho, como linguagem gráfica, pode servir ao professor como instrumento para avaliar e perceber os avanços do conhecimento e da compreensão das crianças. Ao reconhecer o que as crianças dominam e sabem realizar, o professor pode proporcionar desafios que contribuam nas zonas de desenvolvimento proximal, de modo a apresentar aquilo que elas não conhecem ou não se apropriaram, mas que estão prestes a conhecer. Porém, dependendo da maneira como o desenho é proposto pelo professor, pode acomodar as crianças, tornando-as meras reproduzoras, ou levá-las a regredir com suas criações.

Sobre isso, Mukkina (1996) ressalta que as atividades de reprodução pautadas na visão do adulto com proposta de mera reprodução de modelos, representa um perigo para o progresso da criança no desenho.

O futuro do desenho infantil depende do triunfo de uma ou outra dessas tendências, o que, por sua vez, depende principalmente dos métodos de ensino. O ensino do desenho baseado na cópia de modelos ajuda na formação de clichês. O ensino que se propõe a aperfeiçoar um desenho que reproduz as propriedades do objeto evita o clichê (MUKHINA, 1996, p.172).

Assim, de acordo com a autora, as intervenções do professor devem acontecer no sentido de desafiar as crianças a criarem e avançarem em suas produções, pois o mesmo tem grande influência sobre a vida e a aprendizagem da criança. Ele pode, assim, direcionar os processos de criação, imaginação e fantasia do pré-escolar. Para isso, é preciso propiciar diversos recursos que desperte a curiosidade e o avanço nas formas de expressão gráfica das crianças. As propostas de atividades com desenhos quando bem aplicadas, podem enriquecer seu conhecimento e ampliar seu repertório cultural.

Leontiev (1978), ressalta que se o propósito das intervenções for apresentar às crianças aquilo que há de mais aprimorado, os registros, a escrita, os desenhos das crianças serão elaborados, individual ou coletivamente, pelas próprias crianças. Elas podem desenhar, compor e escrever a partir de expressões da arte, o

que favorecerá a variação de formas, cores e materiais didáticos. Nesta lógica, quanto mais disponibilizarmos às crianças, maiores são as possibilidades de potencializar sua criatividade.

Neste sentido, faz-se necessário uma proposta de Educação Infantil, que discuta as potencialidades das crianças e a necessidade da intencionalidade educativa em favor da emancipação, em oposição à ideia de assistência e limite para criança aprender e ter determinadas ações, apresenta-se enquanto condição elementar para uma educação humanizadora, capaz de romper os limites impostos pela carência de recursos.

Vygotsky (1998, p. 29), enfatiza que “a criança, à medida que se torna mais experiente adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende.” Quando mais o professor propiciar oportunidades para a criança expressar seus sentimentos, mais ela estará apta a responder cognitivamente ao mundo a sua volta. A representação do que a criança conhece é fantástica, no decorrer de cada idade, percebe-se que as “perfeições”, vão se formando, os detalhes vão sendo feitos, e dos rabiscos se têm grandes e formosos desenhos. Para tanto é necessário que ao se tratar de desenho, sempre deve ser oferecidos, ferramentas variáveis a serem utilizadas.

A imaginação é uma função indispensável ao ser humano e fundamenta-se na experiência. A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que a fantasia constrói os seus castelos. Quanto mais rica seja a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação (VYGOTSKY, 2009, p. 17).

Por isso, a necessidade de propiciar experiências em que a criança possa expandir sua base criadora. Neste contexto, evidenciar a necessidade de expressão da criança no universo escolar de diferentes formas possíveis, buscando formá-la em sua totalidade, evidenciando-se, assim, a multiplicidade de linguagens que podem ser utilizadas para tal. Constata-se, assim, que a expressão gráfica adquire uma enorme importância para o desenvolvimento da criança, sendo importante o envolvimento do adulto, no mínimo, para lhe disponibilizar materiais, pois, para que a criança se sinta confiante para elaborar as suas representações, o meio ambiente deve ser estimulante. A pré-escola, por sua vez, tem o papel de propiciar o desenvolvimento de atividades que proporcionem à criança

conhecimentos contextualmente construídos, de forma a colaborar com o desenvolvimento da atividade criadora, buscando extrair dela uma maior compreensão do universo que a cerca.

De acordo com Leontiev (1978), se o propósito das intervenções for apresentar às crianças aquilo que há de mais aprimorado, os registros, a escrita, os desenhos das crianças serão elaborados, individual ou coletivamente, pelas próprias crianças. Elas podem desenhar, compor e escrever a partir de expressões da arte de diferentes tempos e países, o que favorecerá a variação de formas, cores e materiais didáticos. Nesta lógica, quanto mais disponibilizarmos às crianças, atividades diversas e significativas que sejam desafiadoras, maiores são as possibilidades de potencializar sua criatividade.

Sobre o processo de criatividade Vygotsky (2007) ressalta que:

[...] em tal sentido, a imaginação adquire uma função de suma importância na conduta e desenvolvimento humano, convertendo-se em meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não vê, ao poder supor, baseando-se em relatos e descrições distantes, o que não experimentou pessoal e diretamente, não se encerra no estreito círculo de sua própria experiência, [...] com ajuda da imaginação, constitui uma condição absolutamente necessária para quase toda função cerebral do ser humano (VYGOTSKY 2007, p. 20).

Para o autor, a atividade de articular, ajustar, harmonizar e criar são atributos exclusivamente humano que permite a cristalização das suas fantasias nos objetos, ou seja, as bases para esta capacidade de criação estão na combinação da experiência acumulada com o novo, suscitada pela necessidade da adaptação.

O cérebro não se limita a um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e planejamentos. [...] É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e que modifica seu presente (VYGOTSKY 1998, p. 09).

Essa concepção sobre as criações humanas associadas diretamente com a realidade, levando em conta passado e presente que estão presentes nos objetos, permeia inteiramente a vida imaginativa do homem. Nem mesmo as maiores fantasias fogem a esta subordinação da imaginação ao real, ou

seja, elas nada mais são do que novas combinações dos elementos tomados da realidade. Nesse sentido, quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõem esta imaginação, pois “a conclusão pedagógica sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança é proporcionar-lhe base suficientemente sólida para sua atividade criadora” (VYGOTSKY, 2007, p.18).

Saccomani (2016), explica que Vygotsky (2007), não atribuiu às crianças, adjetivos como: criativas, porém, destacou o papel da imaginação, criação e reprodução essenciais para o seu desenvolvimento pleno. A riqueza cultural instituída pela atividade humana é a base de toda a criação.

Razão pela qual Vygotsky considera a imaginação infantil menos desenvolvida que a do adulto, ao contrário daquelas concepções para as quais a imaginação seria uma capacidade inata que se mostraria em plenitude na infância e tenderia a atrofiar-se na maior parte dos adultos. (SACCOMANI 2016, p. 63).

A autora ressalta que, não há nessa concepção, um menosprezo pela infância, ou uma desvalorização das capacidades e possibilidades de desenvolvimento das crianças, mas que é necessário reconhecer que as mesmas estão iniciando sua formação e desenvolvimento psíquico. Assim, a criatividade é resultado de mediações, ou seja, é fruto de um trabalho realizado anteriormente e “o ponto de chegada e, ao mesmo tempo, produto e processo” (SACCOMANI 2016, p. 63).

Sobre isso Arce e Baldan (2012), ressaltam que:

O trabalho que realizamos com as crianças pequenas é o início do desenvolvimento da imaginação, do processo criador. Assim, o trabalho intencional de apresentação do mundo para essa criança, por meio dos seus sentidos, com a ajuda dos objetos produzidos pela humanidade, deve ser planejado e proposto pelo professor. O professor de Educação Infantil, juntamente com a família, abre as primeiras portas para a criação. Essa abertura dos portais da atividade criadora é marcada pela presença da imitação e da reprodução. A reprodução e a criação andam de mãos dadas, não apenas nesse início, mas em todo exercício da atividade criadora que o indivíduo realizará em sua vida (ARCE; BALDAN, 2012, p.202-203).

Para as autoras, é de fundamental importância que a instituição de Educação Infantil torne acessíveis a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriqueçam o seu desenvolvimento

pleno e inserção social. Ao cumprir com o seu papel social, a instituição precisa propiciar o desenvolvimento da identidade das crianças por meio de aprendizagens diversificadas realizadas em situações de interação.

Saccomani (2016), assevera que o ensino é fonte de desenvolvimento, portanto o professor deve se empenhar e realizar um trabalho educativo que tenha como objetivo principal desvelar e trabalhar as potencialidades de cada criança, principalmente no que se refere ao processo de criação. Assim, considerando o desenho no processo de desenvolvimento da criança é fundamental que os professores tenham uma visão mais abrangente e crítica na elaboração e realização de atividades no contexto educativo, a fim de aguçar e desenvolver a capacidade criadora e a imaginação.

O desenho compreendido como demonstração da imaginação criadora do ser humano, poderá ser um dos instrumentos usados na mediação da aprendizagem e desenvolvimento da criança na pré-escola, explorando as diferentes linguagens favorecendo um ambiente rico em aprendizagens.

4. CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O DESENHO DA CRIANÇA E SUAS PRÁTICAS

4.1 O caminho da pesquisa

A prática de investigação, segundo Gamboa (2012, p.13), que tem as características de um trabalho humano, possibilita o conhecimento da realidade, pois resulta “da relação entre um sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido”. Para o autor, as abordagens empiristas e positivistas privilegiam um objeto ou fato em detrimento do sujeito da pesquisa. Tais perspectivas “supõem que o objeto real e o objeto do conhecimento permanecem reduzidos à representação do primeiro sem permitir a interação do sujeito” (GAMBOA, 2012, p.13). Na realidade, no percurso metodológico “tanto o investigador, quanto o investigado são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é o ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos” (GAMBOA, 2012, p. 14).

Dessa maneira, como já informado, este estudo se fundamenta nos princípios do Materialismo Histórico e Dialético, ou seja, em estudiosos da área da infância e da Educação Infantil que dialogam com tal pressuposto. Acredita-se que a base da teoria materialista-histórica “se dá na e pela práxis, pois a práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas e diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação” (FRIGOTTO, 2000, p. 81).

Para Frigotto (2000), a reflexão teórica sobre a realidade não deve ser uma reflexão amadorística, mas, ao contrário, deve se basear na possibilidade da ação para a transformação. Esse movimento de “crítica e de construção do conhecimento novo e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação” se justifica em função de ser um atributo da realidade do concreto pensado, e não somente do pensamento (FRIGOTTO, 2000, p. 81). Por outro lado, como aponta Frigotto (2010, p. 79), “a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa doutrina ou numa espécie de suma teológica”, pois, “para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular”. Além disso, a dialética situa-se “no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2010, p. 82).

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

Daí a opção pela Pesquisa Qualitativa de caráter bibliográfico e pela pesquisa de campo, já que, no campo das ciências, segundo Gamboa (2012, p. 15), é necessário produzir novas respostas para que se possa “superar os diferentes desvios e condicionantes que reduzem a capacidade de compreensão da problemática da realidade e a dimensão transformadora da pesquisa”.

Como o objetivo principal desta pesquisa é conhecer, registrar e analisar as percepções dos professores sobre os desenhos das crianças e as implicações destas concepções no trabalho pedagógico da pré-escola, optou-se pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. A escolha desse instrumento se justifica pelo fato de o mesmo propiciar maior interação entre o pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que, supostamente, possui a informação que possibilita o estudo do fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (TRIVIÑOS, 1987).

Para Triviños (1987), a entrevista é um instrumento de investigação que se pauta em questionamentos fundamentados em teorias e hipóteses relevantes para a pesquisa. Assim, as respostas fornecidas pelos participantes possibilitam amplas indagações resultantes de novas hipóteses que vão surgindo. A partir disso, “o pesquisador, pode fazer mediações novas, de acordo com as respostas dadas pelo entrevistado” (TRIVIÑOS, 1987, p.146). Assim, os questionamentos possibilitam novas hipóteses que surgem a partir das respostas dos participantes, o que favorece não só a “descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade; além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Na realidade, esse instrumento de coleta não apresenta, necessariamente, um roteiro pronto e acabado, mas apenas questões pré-definidas que podem ser adequadas de acordo com o desenrolar do diálogo entre pesquisador e entrevistado, cujo objetivo é adquirir informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema.

Marconi e Lakatos (2003) ressaltam que a entrevista semiestruturada possibilita que duas pessoas se encontrem com o propósito de uma delas (pesquisador) obter informações sobre determinado tema em estudo, por meio de uma conversa profissional. Dessa forma, a entrevista “é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que proporciona ao entrevistador obter verbalmente, a informação necessária” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 196). Para os autores, a entrevista é um instrumento que possibilita uma coleta de dados para o diagnóstico de um problema de ordem social.

É relevante informar que a análise das questões se pauta tanto em autores que comungam do Materialismo e Dialético, quanto de autores da Perspectiva Histórico-Cultural, além de outros que se afinam com os pressupostos de ambas. No entanto, é importante esclarecer que não serão indicadas as categorias para análise das questões. Desse modo, a entrevista aborda, na primeira parte, questões sobre a formação inicial das professoras, o tempo de atuação no magistério e na Educação Infantil, pois essas informações, que dizem respeito às experiências vividas ao longo da carreira profissional, auxiliam o pesquisador a compreender melhor quem são os sujeitos participantes da pesquisa.

Participaram do estudo oito professoras (conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ Apêndice A) de duas escolas municipais de Londrina: um Centro Municipal de Educação Infantil e uma escola de Ensino Fundamental, que atende crianças de quatro e cinco anos de idade. Após autorização da secretária de Educação de Londrina, realizou-se uma visita para conversar com as gestoras das instituições e apresentar o projeto de pesquisa, para que as mesmas autorizassem o cronograma para a realização das entrevistas.

As entrevistas aconteceram nas escolas, durante a hora atividade das professoras, em uma sala reservada para que pesquisadora e professora pudessem interagir de forma tranquila e até mesmo para preservar a identidade das entrevistadas, evitando possíveis constrangimentos na resposta de alguma questão, caso se sentissem desconfortáveis. As entrevistas foram gravadas com um gravador portátil, para um melhor aproveitamento da coleta de dados. A idade das entrevistadas varia de trinta a cinquenta e dois anos, e destas, somente uma professora possui dois cursos de formação inicial: curso de graduação em Pedagogia e em Ciências Sociais. As demais têm formação em Pedagogia e apenas uma é formada em Artes Visuais.

Em relação ao tempo de atuação na Educação Infantil, constatou-se que o menor tempo de atuação é de três anos, e o maior, de vinte três anos, nessa etapa da educação. No que diz respeito à formação continuada, as participantes realizaram mais de um curso de Pós-Graduação *Latu Sensu*, e somente uma possui Pós-Graduação *Stricto Sensu*, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Mapeamento da formação inicial e continuada

Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
<p>Latu Sensu</p> <p>*Arte Contemporânea *Gestão Escolar *Metodologia do *Ensino superior *Neuropsicopedagogia</p> <p>Stricto Sensu:</p> <p>Mestrado: em metodologia da linguagem e suas tecnologias</p>	<p>Latu Sensu</p> <p>*Psicopedagogia</p>	<p>Latu Sensu</p> <p>*Literatura infanto-juvenil e contação de história</p>	<p>Latu Sensu</p> <p>*Gestão Escolar *Educação do Campo *Psicopedagogia Institucional”</p>
Professora 5	Professora 6	Professora 7	Professora 8
<p>Latu Sensu</p> <p>*Educação Especial *Metodologia da Ação Docente</p>	<p>Latu Sensu</p> <p>*Educação Especial</p> <p>*Metodologia da Ação Docente</p>	<p>Latu Sensu</p> <p>*Educação Especial</p> <p>Psicopedagogia</p>	<p>Latu Sensu</p> <p>*Neuropedagogia *Arte Terapia”</p> <p>*Recursos Humanos</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

De modo geral, constatou-se que todas as professoras participantes se afinam com a determinação legal, prescrita pela LDB (1996), que determina que a formação para a atuação na Educação Básica “far-se-á em nível superior admitidas como formação para a Educação Infantil e cinco primeiros anos do ensino fundamental, nível médio na modalidade normal” (BRASIL1996).

Ainda que tal prescrição legal oriente a formação mínima na modalidade normal, verificou-se que todas participantes, além de possuírem formação inicial em Licenciatura Plena, também buscaram formação continuada em nível de Especialização e Mestrado. Por outro lado, constatou-se, também, que nenhuma fez curso de Especialização em área específica de Educação

Infantil ou área comum, ou seja, que trata de assuntos relacionados à essa etapa da educação.

De acordo com Saviani (2009), se o professor, em sua graduação inicial, passou por uma formação generalizada, muitas vezes regida pela força do modelo baseado em conteúdos culturais-cognitivos, as exigências pedagógicas acabaram ficando em segundo plano. Esses novos professores poderão apresentar dificuldade para atender as necessidades específicas das crianças pequenas, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois os cursos de Pedagogia formam profissionais com diferentes perspectivas de atuação, tais como: coordenação pedagógica, direção, supervisão, além da docência para as duas primeiras etapas da Educação Básica.

Essa amplitude no processo formativo compromete a construção de saberes específicos, sobretudo no que diz respeito ao trabalho pedagógico com crianças pequenas. É nesse contexto que se defende uma formação inicial de qualidade que possibilite a superação do senso comum e, ao mesmo tempo, contribua para uma fundamentação teórica apoiada na reflexão filosófica e no conhecimento científico

Saviani (1991) considera que um trabalho pedagógico de qualidade contribui para o processo de humanização, pois:

É o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para eles se tornarem humanos e, de outro lado concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

Embora as orientações legais determinem a formação inicial em cursos de Licenciatura Plena, reconhece-se que a formação continuada dos professores também é condição necessária para um atendimento de qualidade na Educação Infantil, pois, conforme Raupp e Arce (2012), muitos cursos se mostram frágeis e fragmentados, principalmente na área de Educação Infantil, o que desencadeia um distanciamento entre o conhecimento científico disponível e as

práticas realmente efetivadas no processo de ensino e aprendizagem, que, na maioria das vezes, são bastante superficiais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2009)

O professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Dever transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando. O professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em infância (BRASIL, 2009, p. 58).

Segundo Pasqualini (2006, p. 85), “não é possível pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento”. Assim, é imprescindível que esse profissional tenha uma formação que o capacite para perceber a importância do desenvolvimento infantil, por meio de uma prática que possibilite à criança uma aprendizagem significativa dos valores da humanidade.

Na segunda parte da entrevista, foram elaboradas sete questões (Apêndice B) abertas com o objetivo de investigar como se dá o trabalho pedagógico na pré-escola. As questões cobriram os seguintes aspectos: finalidades da Educação Infantil e contribuição dessa etapa para a ampliação do universo científico da criança; informação sobre a obrigatoriedade da pré-escola e dificuldade em relação à organização do trabalho pedagógico com as crianças a partir da determinação legal; conhecimento das fases do desenho infantil e das produções das crianças; percepção do desenho da criança e utilização dessa atividade; uso do desenho pronto como proposta de atividade; relação entre o desenho e processo de construção da língua escrita; avaliação do desenho produzido pela criança e sobre o processo de formação continuada dos professores.

4.2 O espaço do desenho em sala de aula: uma análise dos saberes e fazeres das professoras

A Educação Infantil passou por mudanças significativas nas últimas décadas em função das determinações legais, que possibilitaram a superação da função assistencialista em prol do atendimento pedagógico em espaços coletivos. Nesse sentido, a garantia de acesso e permanência de todas as crianças até cinco anos de idade nas escolas infantis contribuiu para a construção de políticas públicas que orientaram a organização do trabalho pedagógico nessas instituições.

Para Angotti (2006, p. 17), o avanço legal nas últimas décadas possibilitou “o entendimento sobre o que seja a infância, em como entender a criança e oferecer-lhe garantias institucionais para que assegure, na prática social, o direito da mesma a ter seu desenvolvimento integral”, além de garantir o atendimento educacional. A infância é uma fase única da vida do ser humano, um momento cercado por fantasias e emoções, assim, o ambiente escolar deve ser planejado e estruturado de maneira que integre cuidados, educação e brincadeiras. Para a autora:

Crianças são seres íntegros em suas manifestações de singularidade, sociabilidade, historicidade e cultura, que, por meio das práticas de educação e cuidado, deverão ter a garantia de seu desenvolvimento pleno pelas vias da integração entre seus aspectos constitutivos, ou seja, o físico, emocional, afetivo, cognitivo e social (ANGOTTI, 2006, p. 20).

Nesse sentido, a Educação Infantil tem um caráter pedagógico, como complemento à educação da família, mas, ao mesmo tempo, tem a tarefa de promover a ampliar o universo infantil. Além disso, a Educação Infantil possibilita a formação da criança “em patamares claros de individualidade, expressão de singularidade da pessoa a ser formada, que seguirá sendo constituída por diferentes elementos que lhe permitirão identidade própria” (ANGOTTI, 2006, p. 20).

Por esse motivo, a profissionalidade dos professores, segundo Angotti (2006, p. 21), deve estar “fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a mais tenra idade”. Do ponto de vista prático, o cuidado é tão importante quanto a educação, pois ambos são ações inerentes ao processo de aprendizagem na Educação Infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), para que a educação alcance seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições devem propiciar um ambiente de trabalho coletivo, organizado com materiais apropriados e com espaço e tempo adequados para assegurar a educação de forma integral, compreendendo o cuidar como indissociável do educar. Conforme o documento

Nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo, depositando ênfase: I- na gestão das emoções; II- no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares; III- na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares; IV- na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza; V- no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural (BRASIL, 2009, p. 37).

Cabe às instituições de atendimento à criança garantir um atendimento que: assegure a manifestação de seus interesses e de sua curiosidade; valorize suas produções individuais e coletivas; e proporcione atividades que ampliem suas possibilidades de aprender, por meio de brincadeiras e atividades que desenvolvam sua imaginação, criatividade e autonomia.

Nesse sentido, ao se perguntar para as participantes², na Questão 1, sobre a finalidade da Educação Infantil e sobre a contribuição desse nível de ensino para a ampliação do universo científico da criança, verificou-se que, de modo geral, todas as professoras reconhecem a importância desses espaços para a formação integral da criança, nos aspectos cognitivo, motor, físico e social, bem como, no que diz respeito à interação com seus pares, por meio de brincadeiras, conforme respostas apresentadas a seguir:

P1: “A Educação Infantil abrange o desenvolvimento integral da criança, físicos, psicológicos, intelectual e social. A criança, nesta fase, está em construção de sua identidade e as experiências que as crianças vivenciam na Educação Infantil possibilitam uma aprendizagem que desenvolve suas funções cognitivas e sociais”.

P2: “No trabalho que é exigido de nós, eu vejo que a Educação Infantil é uma fase de explorar o que a criança tem nas suas potencialidades, tanto no movimento, na expressão musical.

P3: “Eu vejo que as crianças devem frequentar o CMEI para poder criar, se desenvolver na questão social.”

P4: “Na verdade, a Educação Infantil desenvolve integralmente a criança. A professora usa, deveria pelo menos, usar diversos métodos para conseguir atingir essa criança, não só cognitivamente mas, integralmente, como a coordenação motora fina e ampla.”

P3: “Eu vejo que as crianças devem frequentar o CMEI para poder criar, se desenvolver na questão social.”

P4: “Na verdade, a Educação Infantil desenvolve integralmente a criança. A professora usa, deveria pelo menos, usar diversos métodos para conseguir atingir essa criança, não só cognitivamente mas, integralmente, como a coordenação motora fina e ampla.”

As professoras acima percebem a importância da Educação Infantil como uma fase essencial para o desenvolvimento integral da criança explorando diferentes áreas do conhecimento a fim de favorecer, que a mesma se desenvolva por meio da música, movimentos, aperfeiçoamento da coordenação motora fina e ampla, ou seja, é um espaço de formação para as crianças.

² Utilizou-se as siglas P1; P2; P3 e assim, sucessivamente, para identificar as participantes da pesquisa.

Por outro lado, a concepção de desenvolvimento pleno da criança se apresentou de maneira superficial e fragmentada, visto que o espaço da instituição infantil é entendido como uma preparação para os anos iniciais, como evidenciado a seguir:

P5: “Bom, para mim a finalidade é mesmo a preparação dessas crianças, da Educação Infantil, da melhor maneira possível, na atualidade, para desenvolver suas habilidades na educação básica quando elas se preparem para alfabetização.”

P6: “Olha, eu vejo a Educação Infantil, hoje, como uma fase de desenvolvimento global da criança. É como se a gente tivesse vendo uma alfabetização, mas uma alfabetização global, onde você está desenvolvendo, as habilidades, as sensibilidades, porque são fundamentais e uma complementa a outra”.

Diante dos depoimentos das professoras P5 e P6, fica evidente que ambas consideram que a Educação Infantil constitui um espaço de preparação para a alfabetização, pois acreditam que a aquisição da leitura e da escrita deve ser aprimorada antes da entrada da criança nos anos iniciais.

Angotti (2006) ressalta que o processo de alfabetização não pode ser antecipado como preparação para os anos seguintes, com atividades mecânicas e repetitivas sem significado para os pequenos, pois, nessa faixa etária, a criança tem especificidades que precisam ser trabalhadas e exploradas de modo significativo.

Nessa mesma perspectiva, Assis (2006) explica que:

O conhecimento não está estampado apenas nas letras, nas repetições, nas reproduções de atividades sem sentido, nas atividades de caligrafia, na apreensão do código gráfico que permite escrever e ler ou nas atividades tapa buraco ou utilização de tempo para não objetivar nada de maneira intencionalmente educativa (ASSIS, 2006, p.22).

Por isso, a criança deve vivenciar situações que favoreçam seu desenvolvimento físico, intelectual, motor e social, e não atividades antecipatórias de alfabetização e escolarização precoce.

De acordo com Pinazza (2016), para se proporcionar uma Educação Infantil de qualidade é necessário garantir um espaço em que a infância seja valorizada em suas especificidades, ou seja, as crianças interagem e constroem relações dentro do seu contexto social e têm direito à educação em espaços que respeitem e valorizem as suas particularidades. É papel da escola infantil garantir as condições básicas para o desenvolvimento das crianças como brincar, aprender, ser respeitada, amada, valorizada e, principalmente, reconhecida enquanto sujeito social e histórico.

Assim, o processo educativo não pode estar condicionado a práticas de antecipação, que descaracterizam os direitos assegurados por lei às crianças de quatro e cinco anos. Não se pode pensar nessa etapa como um espaço de alfabetização precoce e de preparação para os anos seguintes, já que essa prática equivocada suprime das crianças a possibilidade de vivenciarem experiências próprias de sua idade, ou seja, do seu tempo presente.

Embora algumas professoras tenham citado a função da pré-escola como uma fase de preparação para o primeiro ano, verificou-se que as brincadeiras foram citadas como uma importante função da escola infantil, ou seja, que, por meio das brincadeiras, a criança aprende e, por isso, estas devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem.

P7: “A coisa que a gente mais percebe que é o brincar é importante, porque toda criança quer brincar, então dentro das brincadeiras a gente vai propondo todos esses conteúdos que precisam ser desenvolvidos.

P8: “A Educação Infantil, hoje, ela significa dar às crianças, as possibilidades de vivências para o seu desenvolvimento harmonioso. O espaço onde a criança pode interagir e onde ela possa brincar e aprenda brincando”.

Para Angotti (2006), é fundamental que se considere o que é essencial na natureza da criança, ou seja, a ludicidade, concebida como liberdade e prazer, pois o brincar é condição indispensável para a promoção do desenvolvimento infantil. O corpo deve ser entendido e explorado como o primeiro brinquedo e instrumento de ludicidade infantil, como uma ferramenta importante para elaborações e leituras do mundo ao redor, pois os órgãos dos sentidos aguçam observações, percepções, sentimentos, interpretações, elaborações e livre expressão.

O bom profissional, para atuar nessa etapa, precisa saber considerar o que é essencial e natural na infância, de modo a compreender que, ao articular o cuidar e o educar, a ludicidade constitui condição básica para o desenvolvimento infantil. Os professores precisam se pautar em “um cuidar que promova educação” e em uma “educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências em espaços e tempos de ludicidade” (ANGOTTI, 2006, p.19).

De acordo com Leontiev (2001), a brincadeira é a principal atividade nesse período.

Não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo de que o processo ocupa (LEONTIEV, 2001, p. 122).

Leontiev (2001, p. 122) denomina de atividade principal as mudanças que “ocorrem no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2001, p.122).

Nesse sentido, Assis (2016) ressalta que a criança se humaniza por meio da brincadeira, pois, nessa atividade, ela se apropria de objetos, interage com outras pessoas, internaliza regras de conduta e estabelece relações sociais. Portanto, o brincar deve ser planejado e estruturado de modo a favorecer um ambiente rico e significativo, que respeite a criança como criança e, assim, propicie aprendizagem.

Em relação a essa questão, a professora P7 informa que aproveita as brincadeiras como proposta para trabalhar os conteúdos, já que estas constituem importante recurso didático. Nesse sentido, Assis (2016) ressalta que:

As professoras compartilham a concepção de que a brincadeira é importante para distrair e ensinar as crianças, pois é considerada como um importante recurso pedagógico. Assim é válida a afirmação de que a brincadeira ora é vista como simples

entretenimento, ora é encarada como mero instrumento didático-pedagógico (ASSIS, 2016, p. 97).

Vale ressaltar que a brincadeira não pode ser considerada como uma atividade que visa somente à distração e passatempo, tampouco à simples assimilação de conteúdos. É preciso reconhecer o tempo de brincar como algo que favorece a aquisição de novos conhecimentos, sem que se perca a essência do maravilhoso mundo infantil, que deve estar associado à imaginação, à fantasia e à alegria, garantindo um desenvolvimento pleno e significativo (ASSIS, 2016).

Embora não haja separação entre as ações que envolvem os cuidados e a educação, tais ações não apareceram nas respostas das professoras como função da Educação Infantil. Tal fato ocorre porque o cuidar é entendido como uma parte menos importante da ação educativa, já que está relacionado somente à higiene e à alimentação na rotina da instituição, sem qualquer vínculo com o processo educativo. Assim, as professoras não se consideram responsáveis pelas atividades de cuidado, uma vez que auxiliam essas crianças devido à incapacidade das mesmas para a execução de algumas tarefas por causa de sua idade (ASSIS, 2006).

Dessa forma, um dos grandes desafios é conscientizar as professoras sobre a importância de concretizarem, nas propostas pedagógicas, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos e como centro do planejamento curricular. Para tanto, o documento determina que o trabalho pedagógico deve se pautar em ações que incluam não só os cuidados e a educação, mas também as brincadeiras.

Ainda assim, considera-se que, de modo geral, as participantes reconhecem que o objetivo da Educação Infantil é possibilitar um ambiente favorável para que as crianças possam se desenvolver de forma integral e significativa. Observa-se, entretanto, que, embora a maioria das professoras tenha conhecimento da finalidade da Educação Infantil como um direito da criança, que deve ser propiciado em um ambiente favorável para que esta possa se desenvolver de forma integral e significativa, não mencionam como a instituição, em si, pode favorecer a ampliação do universo científico.

Arce, Silva e Varotto (2011) defendem que o conhecimento científico leva as crianças a aprender, compreender e descobrir fenômenos e fatos que acontecem no mundo em que vivem, o que contribui para formar sujeitos que desenvolvem pensamento imaginativo, disciplinado e investigativo. As autoras destacam que, na Educação Infantil, o conhecimento científico deve partir do cotidiano das crianças, visto que o professor pode proporcionar atividades que as levem a compreender fatos comuns, de modo que os pequenos possam internalizar, paulatinamente, conhecimentos (conceitos) cada vez mais elaborados, sempre respeitando as especificidades de assimilação da criança em cada faixa etária. Assim, o professor poderá, por meio de atividades investigativas, instigar a curiosidade infantil.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2009), alguns fatores devem ser levados em consideração na elaboração do currículo para a Educação Infantil, a começar pela concepção de infância:

Criança como um 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. Já o currículo é definido como um 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. 12).

A concepção de infância, nos dias atuais, retrata a criança como um sujeito em pleno desenvolvimento, capaz de aprender e descobrir muitas coisas em pouco em tempo. Assim, as instituições de atendimento à criança pequena e os professores destas instituições devem proporcionar momentos ricos de aprendizagem, com atividades diferenciadas que sempre levem em conta as experiências das crianças. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) recomendam que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p.2).

Com base na concepção de criança e de currículo apresentadas pelo referido documento, o conhecimento científico deve estar integrado às outras áreas de conhecimentos, pois:

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (BRASIL, 2009, p. 86).

Vygotsky (2001) ressalta que o desenvolvimento do conhecimento científico ocorre de acordo com as condições do processo educacional, pois a mediação do adulto possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, que redundarão em progresso do pensamento científico, que surge a partir do processo de ensino. A evolução do desenvolvimento do pensamento e da linguagem infantil possibilita às crianças a apropriação de conceitos mais complexos, elevando, assim, sua capacidade de pensar.

As crianças são curiosas por natureza e é comum questionarem não só o professor, mas também seus pais, sobre fatos, acontecimentos e fenômenos da natureza, pois almejam respostas para questões que não conseguem compreender. Nesse contexto, a Base Nacional Curricular Comum (2017) destaca que:

As crianças são curiosas, observadoras e buscam compreender o ambiente em que vivem, suas características, suas qualidades, os usos e a procedência de diferentes elementos da natureza e da cultura com os quais entram em contato, explorando-os e criando explicações sobre o “como”, o “quando” e o “porquê” das coisas (BRASIL, 2017, p. 79).

A proposta da Base Nacional Curricular Comum (2017) destaca que, para propiciar às crianças conhecimentos do universo científico, é indispensável trabalhar com situações que acontecem no cotidiano, o que possibilita a exploração de experiências vivenciadas e instiga a curiosidade pela investigação e, conseqüentemente, a elaboração de conceitos que tenham significado para a criança. Desse modo, a professora estará contribuindo para a ampliação do universo científico da criança, tanto na creche quanto na pré-escola.

Ao se perguntar, na Questão 2, se as professoras receberam alguma informação sobre a obrigatoriedade da pré-escola e quais são as dificuldades encontradas na organização do trabalho, a partir da prescrição legal, verificou-se que, de modo geral, elas receberam formação por meio de cursos básicos promovidos pela Secretaria de Educação, porém, informaram que tais cursos foram superficiais do ponto de vista metodológico. Somente uma professora informou que não recebeu orientação em função de ter assumido turmas de pré depois da oferta de tais cursos.

P1: “Sim tive. E não tive dificuldades na organização do trabalho pedagógico, pois tinha experiência na Educação Infantil”.

P2: “Sim, a gente teve algumas informações. Não teve nenhuma alteração na minha prática sobre isso. Eu continuei trabalhando do jeito que eu sempre trabalhei, independentemente dessa obrigatoriedade”.

P3: “Não tive formação. Não senti mudança porque eu não tive experiência antes. Em 2016, eu entrei já estava assim, então não tive antes e nem depois.”

P4: “Eu tive uma pequena formação, porque quando eu estava graduando foi em 2010, eu entrei em 2004 e terminei em 2010.”

P5: “Teve bastante mudança sim, nas eu não fui preparada, vamos dizer assim, para essa obrigatoriedade. Eu fiz, na rede, o ano passado, foi um ano todinho de cursos próprios para o p5. Eram muitos bons, era uma vez por mês, a gente se encontrava para fazer. Lá, eles tinham todas a orientações”.

P6: “Sim, esse conhecimento eu já tinha, porque eu sou uma curiosa lá do site do MEC, então eu fico acompanhando e em umas das especializações que eu fiz já foi abordada essa questão da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos”.

P7: “Sim, recebi informações e como já tinha experiência não tive tantas dificuldades”;

P8: “A rede ofereceu formação apenas para o pré 4 e pré 5, porém, como nesse período eu não estava em sala, acabei não participando. Mas, fui fazer depois. Isso me ajudou muito, pois abriu outras possibilidades”.

As respostas das professoras evidenciam que, apesar da oferta de alguns cursos de capacitação, não houve uma formação específica que abordasse as novas estratégias e as orientações para o trabalho a ser desenvolvido com as crianças nessa faixa etária. Ficou claro, pelos depoimentos, que o trabalho continuou o mesmo, independentemente da obrigatoriedade. Acredita-se que os

professores deveriam receber uma formação específica para fundamentar sua prática, para que pudessem refletir sobre as especificidades dessa etapa da educação e garantir um atendimento de acordo com suas necessidades, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança, sem associar a pré-escola à antecipação da alfabetização e à preparação para os anos posteriores da escolaridade.

Arelaro (2011) assevera que a obrigatoriedade introduzida pela Emenda Constitucional nº 59/2009 foi aprovada sem ao menos ter havido discussões sobre essa mudança. Para a autora, deveriam ter sido promovidas discussões com gestores, professores, famílias e comunidade em geral, para que todos pudessem analisar a proposta, de modo que, de fato, esta fosse um avanço no sentido de garantir e assegurar um ensino de qualidade sem desconsiderar as especificidades da criança de quatro e cinco anos.

Arelaro (2011) ainda questiona:

Se a intenção era tornar obrigatório o ensino a partir dos 4 anos de idade, por que não se ampliou o atendimento pré-escolar (dos 4 aos 6 anos) rumo a sua universalização nas escolas de Educação Infantil? Seria pertinente dizer que podemos estar ante a morte anunciada de uma das experiências educacionais mais exitosas no Brasil: a da Educação Infantil na faixa etária de 4 a 6 anos, que poderá encerrar sua existência em 2016 (ARELARO, 2011, p. 49).

A superação da dicotomia ainda presente na Educação Infantil, “dividida equivocadamente em creches e pré-escolas, deveria ser realizada em uma só instituição educativa”. (ARELARO, 2011, p. 49).

Para Silva (2011, p.374), além dessa fragmentação, o maior desafio está na creche, que, para atender crianças na faixa etária de até três anos, deveria ter uma ampliação do número de instituições disponíveis em mais de cinquenta por cento. O fato de a creche não ter sido contemplada como prioridade na utilização de recursos públicos, pela EC nº 59/2009, pode levar à exclusão de crianças de até três anos de idade do sistema educacional. Para essa autora, a garantia dos direitos de todas as crianças a um atendimento que respeite suas especificidades passa pela existência de recursos orçamentários, de profissionais qualificados e de clareza sobre as especificidades das crianças pequenas e das instituições de atendimento à infância.

Assim, as creches e pré-escolas devem garantir à criança um espaço que propicie a ampliação e o fortalecimento das seguintes habilidades: motora, ética, afetiva, cognitiva, artística e linguística, por meio de experiências e atividades as mais diversas, como a música, os gestos, a dança, a fala, o desenho, entre outras. O importante é valorizar as formas de expressão que possibilitam a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral. Para tal, é fundamental organizar o ambiente com situações e atividades desafiadoras que instigam a criatividade e a imaginação, visando às várias linguagens.

Nesse contexto, o desenho, por exemplo, é entendido como uma forma de linguagem da cultura, assim, por meio dele, é possível compreender a realidade, pois este carrega significados que representam identidades, interações, aprendizagem, imaginação, vivências e condições sociais.

Desse modo, a Questão 3 indagou se as professoras reconhecem as fases do desenho infantil e conseguem identificá-las nas produções das crianças. Verificou-se que elas não classificam o desenho das crianças, porém, todas informaram que a fase das garatujas é a mais fácil de ser reconhecida no cotidiano do trabalho com as crianças. Elas ressaltaram, também, que conseguem perceber a evolução dos desenhos produzidos pelas crianças, sobretudo, dos rabiscos que evoluem para formas mais elaboradas, entretanto, não conseguem nomear, teoricamente, cada fase, conforme relatos a seguir:

P1: “Eu reconheço! Mas teoricamente eu já não lembro mais, as nomenclaturas.”

P2: “O desenho infantil eu já tive bastante contato com ele; mas com o tempo a gente vai esquecendo as fases. Eu sei que as garatujas que são os primeiros desenhos. Eu sei que tem nomes específicos, mas com o passar do tempo e com a falta de tempo para estudar, para você estar revendo tudo isso, a gente acaba esquecendo”.

P3: “Sim! A gente sabe quando a criança vem naquela fase ainda de garatuja, que ainda não está nítido o desenho, aí ela vai aprimorando os traços.

P4: “A gente percebe a evolução, a princípio assim, são poucos detalhes, usam poucas cores, quando começam a utilizar mais cores, a gente consegue identificar os avanços”.

P5: “Eu coloco as crianças para desenhar a figura humana. Daí, vejo que a criança vai evoluindo, às vezes, no começo do ano ela faz uma cabecinha e olha lá, e depois vai fazendo risquinhos. Daí, vai colocando mais detalhes no próprio desenho, até formarem princesas e príncipes, como fizeram esse ano”.

P6: “Em alguns momentos, preciso fazer uma pesquisa para tirar algumas dúvidas que surgem”.

P7: “Os desenhos que a gente deixa eles desenharem livremente, a gente percebe a evolução. A princípio são poucos detalhes e poucas cores. Aquela criança que já é bem estimulada, que tem todo o aparato familiar, isso tem bastante influência em relação ao desenho”.

P8: “O princípio do desenho é um ponto que ganha movimento, se desloca e se transforma em uma linha. Então, primeiro o ponto e depois a rabiscção”.

Pelas respostas, constata-se que as professoras não reconhecem as fases do desenho infantil, porém, percebem sua evolução à medida que a criança vai elaborando melhor os traços e passa a usar cores. Na realidade, o professor não precisa, necessariamente, identificar e classificar as fases do desenho, mas também não pode afirmar que uma criança evoluiu em suas produções pelo simples uso de cores.

Embora Lowenfeld e Brittain³ (1970) tenham elaborado etapas para o processo de desenvolvimento do desenho infantil, os autores ressaltam que cada criança é única, assim, mais importante do que analisar um desenho com base em nomenclaturas ou detalhes, é necessário entender o processo de evolução do desenho como um avanço do pensamento infantil.

Portanto, quando a professora P4 aponta, em sua fala, que percebe o avanço do desenho quando a criança utiliza mais cores em suas produções, segundo Lowenfeld e Brittain (1970), esse não é um critério tão preciso, pois o uso das cores é secundário. Na fase da garatuja, por exemplo, a criança escolhe as cores aleatoriamente, sem nenhuma atribuição de significado. É importante reconhecer as especificidades da faixa etária e a capacidade da criança na produção, para não exigir dela formas e representações que a mesma não seja capaz de realizar.

³ Embora Lowenfeld e Brittain não se embasem na Teoria Histórico-Cultural, os mesmos se aproximam do pensamento de Vygotsky e de autores da escola russa, pois defendem a capacidade criadora na elaboração do desenho da criança.

A correção dos desenhos e ou a imposição de determinadas exigências à criança, as quais nada significam para ela, nada servem a propósito algum e, pelo contrário, podem estabelecer um padrão de dependência do adulto, no tocante à direção e ao apoio (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 30).

Cabe à professora compreender o processo de evolução da capacidade do pensamento criador das crianças, pois a capacidade de criação está relacionada à capacidade de raciocínio e ao desenvolvimento de atitudes. Dessa forma, cada criança cria de acordo com sua criatividade, assim, realiza representações únicas. Por isso, os professores devem favorecer atividades que estimulem a criatividade em detrimento de atividades que estimulem habilidades e competências para realizarem traçados precisos (LOWENFELD; BRITAIN, 1970).

Vygotsky (1989), embora não tenha elaborado uma escala de fases do desenho infantil, considera que seu desenvolvimento passa por dois momentos: o primeiro diz respeito ao domínio do ato motor, quando a criança faz o registro do gesto e depois passa a fazer o registro da imagem; o segundo, quando a criança, pela fala, explica o que está a desenhar. Inicialmente, um objeto representado é reconhecido após a ação gráfica, quando a criança nomeia o que desenhou, identificando sua produção com algum objeto semelhante. Em uma fase mais avançada, a criança antecipa o que irá desenhar por meio da fala, ou seja, já consegue fazer um planejamento da sua ação gráfica (VYGOTSKY, 1989).

Dessa forma, o processo de aprendizagem favorece o desenvolvimento humano, e a linguagem simboliza toda a experiência humana que se materializa ao longo da história, de diferentes formas, inclusive na linguagem gráfica e verbal. Por isso, a aquisição da linguagem é essencial para a criança, já que, por meio dela, acumula conhecimentos e constrói conceitos (LEONTIEV, 1991).

Tanto para Vygotsky (1989) como para Leontiev (1991), o desenvolvimento da linguagem favorece as funções de: comunicar, regular o comportamento, planejar uma ação, elaborar conceitos e relatar experiências. Assim, na Educação Infantil, os professores devem disponibilizar diferentes formas de registro que estimulem a criatividade, pois, desse modo, os desenhos serão, paulatinamente, melhor elaborados, individual ou coletivamente, pelas próprias crianças.

Os desenhos possibilitam que o professor reconheça o desenvolvimento infantil, já que indicam os momentos que as crianças estão vivenciando. Nesse contexto, até os rabiscos indefinidos de uma criança, na fase da garatuja, podem representar sentimentos referentes a uma realidade vivida, além de “revelar a estrutura e o grau de desenvolvimento intelectual” (DERDYK, 1989, p.112). Portanto, o processo de evolução do desenho deve ser valorizado como forma de expressão criativa, pois, ao desenhar, a criança inventa, reinventa, cria e constrói um mundo diferente, baseado na imaginação.

Ao se indagar, na Questão 4, sobre a percepção dos professores em relação aos desenhos produzidos pela criança e sobre as intervenções que fazem no momento em que a criança desenha, verificou-se que algumas professoras utilizam o desenho como forma de registro de todas as atividades que estão sendo desenvolvidas no cotidiano ou como observação de objetos e situações. Outras o utilizam como registro, pelas crianças, das partes que mais gostaram de uma história ou das brincadeiras realizadas. Em relação às intervenções realizadas pelas participantes no ato de a desenhar da criança, constatou-se que a maioria interfere no sentido de fazer a criança perceber o que está faltando em seu desenho, de acordo com o que foi proposto, conforme relatos a seguir:

P1: “Sim. A minha proposta parte sempre de trabalhar com observação dos objetos, trabalhar com a imaginação e com a memória. Então, eu chamo a atenção da criança para os detalhes do objeto”.

P2: “Sim. Sempre com estímulo, aplicada a uma atividade lúdica ou contação de histórias. Tudo dá para se transformar em desenho. Conforme a criança vai desenhando, vou questionando ... o que está faltando nesse rostinho; olha bem, olha o rosto do amiguinho. É dessa maneira que eu trabalho”.

P3: “Sim...em tudo eu coloco desenho”.

P4: “Sim. Eu parto das brincadeiras. Muitas vezes, as nossas aulas começam no pátio ou na quadra. Quando terminam, nós vamos para a sala, aí nós fazemos o desenho. Os desenhos são fantásticos; ricos em detalhes”.

P5: “Sim. Então, eu trabalho muito na segunda-feira, especificamente, o que eles fizeram no fim de semana. Eu escrevo o que eles fizeram. E, isso, a gente vai conhecendo a realidade da criança, familiar, e analisando o contexto da criança”.

P6: *“Eu procuro deixar elas livres, desenhando, mas eu procuro chamar a atenção, por exemplo, ela desenha um animal, tá sem orelha (exemplificou): “UÉ” ...mas esse bichinho não tem orelha?” para chamar a atenção dela, para ela ir no mais real possível daquilo que ela está desenhando”.*

P7 *“Se acaso o desenho tiver mais orientação, por exemplo: “eu quero que desenha o esquema corporal”. Então, o desenho livre eu deixo livre, o esquema corporal: “Como a gente desenha a pessoa?” Daí eu faço no quadro e eles vão tentando fazer no papel”.*

P8 *“Todos os desenhos são livres, a criança desenha do seu jeito, mas faço algumas intervenções quando acho necessário, por exemplo: se criança desenha uma figura humana, ela não desenha as pernas, eu levo a criança observar a si mesmo e um amigo e comparar com o seu desenho e ela ver o que está faltando no seu desenho”.*

Ao se analisar as respostas das professoras, observou-se que o desenho está presente no cotidiano da pré-escola como uma forma de registro da criança. A intenção é possibilitar às crianças a livre expressão e o registro de experiências vivenciadas. As professoras também informam que os desenhos são propostos de forma dirigida, orientada de acordo com os temas trabalhados no dia.

Vygotsky (2009) aponta que a criança desenvolve sua imaginação tendo como base situações vividas registradas em sua memória. Nesse sentido, quando é solicitado a ela que represente, por meio de desenhos, uma brincadeira vivenciada, a criança elabora seus registros a partir de suas experiências, nas quais se ancora para elaborar seus desenhos. O desenvolvimento da atividade imaginativa tem início com as atividades lúdicas, pois estas permitem à criança representar a realidade de formas distintas, ou seja, por meio de uma história, da fala, das brincadeiras e até mesmo do desenho. Essas atividades contribuem para que a criança compreenda o mundo que a cerca e, ao mesmo tempo, registre esse mundo em imagens, por meio de desenhos.

Nesse contexto, quando as professoras solicitam às crianças que registrem, por meio de desenhos, as aprendizagens e as experiências vivenciadas, estão favorecendo o desenvolvimento do processo de imaginação e criação da criança. No momento em que as crianças descobrem que seus traços representam algo, essa descoberta transforma as marcas deixadas no papel (desenhos) em possibilidades de comunicação. Quando elas desenharam com o objetivo de se comunicarem por meio das figuras que criaram, é como se estivessem contando uma história por meio de seus desenhos (VYGOTSKI, 2009).

Sobre as intervenções nos desenhos das crianças, Mukhina (1996) argumenta que a visão do adulto é diferente da visão da criança em relação à realidade e aos objetos, pois o adulto analisa as características de um objeto/realidade que podem ser captadas visualmente, já a criança desenha pautada em suas experiências com o objeto/realidade e apresenta, em seus desenhos, detalhes oriundos de sua percepção visual e tátil do objeto ou realidade. Além disso, conforme a autora:

A forma gráfica que a criança confere aos objetos se deva em primeiro lugar a três causas: as imagens gráficas que a criança já domina, a impressão visual que lhe causa o objeto e à experiência tátil motora adquirida ao manipular o objeto. Além disso, a criança transmite em seu desenho não apenas a impressão que lhe causa o objeto, mas sua interpretação e seus conhecimentos sobre esse objeto (MUKINA, 1996, p.168).

Dessa forma, as intervenções realizadas pelas professoras no processo de desenvolvimento do desenho infantil devem objetivar a criação de condições que instiguem a criança a aperfeiçoar os traços em suas produções, para que possam agregar novos elementos aos desenhos e, assim, se aproximarem, de fato, do objeto real.

Ao se indagar, na Questão 5, sobre a utilização do desenho xerocado no trabalho com as crianças e sobre os objetivos de tal proposta, seis professoras enfatizaram que não trabalham com gravuras impressas, enquanto duas responderam que fazem uso dessa atividade, simplesmente, como passatempo ou pelo fato de as crianças gostarem de pintar gravuras prontas.

As professoras que não utilizam esse tipo de recurso deixaram claro que valorizam as produções realizadas pelas crianças. Além disso, uma delas lembrou que a Secretaria de Educação orienta a não utilização de atividades xerocadas no desenvolvimento do trabalho com as crianças. Apesar da quase unanimidade nas respostas, observou-se que uma das participantes, embora não faça uso de desenhos xerocados, acredita na importância de um modelo de desenho na lousa para que as crianças tenham uma noção de como desenhar, pois, segundo ela, nem sempre o que é solicitado as crianças conseguem representar. As respostas a seguir expressam as concepções das professoras sobre a utilização de desenhos impressos como proposta de atividade:

P1: “Quando eu trabalhei com xerox, o objetivo era só de ludicidade mesmo, porque as crianças às vezes pedem. Também já usei uns livrinhos prontos para colorirem”.

P2: “A gente acaba usando mesmo o desenho, o xerox, mas com objetivo específico. Quando eu usei, foi mais para descansar um pouco, porque eles gostam”.

P3: “Ela precisa de ter uma noção do que é aquilo, então o desenho não parte de nada, porque se a gente não der uma referência, o desenho da criança, a pintura da criança sempre vai ser uma coisa abstrata”.

P4: “Desenho pronto eu não utilizei nenhuma vez esse ano. Se acaso eu quisesse que eles pintassem algo, daí, eu fazia eles desenharem para depois pintar. Porque eu acho que tinha que partir deles mesmo”.

P5: “Não. Esse foi um dos pontos que a secretaria de educação pegou no pé no P5 esse ano. Não usar xerox, muita produção livre, muita atividade deles mesmos”.

P6: “Desenhos prontos jamais! Aliás, “eu sofro, eu padeço, eu tenho ataque cardíaco” se eu ver um desenho pronto. Porque o desenho da criança é tão lindo, é tão expressivo, por que eu vou dar uma coisa pronta para ela?”

P7: “Nunca utilizo desenhos prontos. Somente desenhos livres, todas as experiências propostas em sala, no pátio, parque e demais dependências da escola, as crianças fazem o registro através do desenho”.

P8: “Não uso desenho pronto. Desenho que uso sempre, de acordo com o projeto o que estou trabalhando, se estou desenhando animais, vai desenhar animais. Sempre é contextualizado esse desenho”.

As respostas das professoras P1 e P2 demonstram o desconhecimento do processo de criação, já que valorizam os desenhos xerocados como referência para a criança. Considerar o desenho infantil como cópia é reduzir a expressão e a criatividade da criança, pois o “ato de copiar, diferentemente, carrega um significado opressor, censor, controlador. Poderíamos dizer que a necessidade de copiar igualzinho revela um distanciar-se de si mesmo” (DERDYK, 1989, p. 110).

Ao discutirem esse tema, Lowenfeld e Brittain (1970) ressaltam que os livros para colorir são prejudiciais à expressão criadora da criança. Esses livros trazem contornos e formas que, normalmente, retratam animais, paisagens e até personagens de histórias. A proposta é que as crianças pintem o espaço delimitado pelas linhas, isentando-as de pensar por si mesmas para a execução da atividade.

Os autores tecem críticas aos desenhos que são mimeografados ou xerocados para a ilustração de datas comemorativas, como o coelho da páscoa, a árvore de natal, entre outros. Segundo eles:

Expor uma aprendizagem artística que inclua tais tipos de atividades é pior do que não dar aprendizagem alguma. São atividades pré-solucionadas que obrigam as crianças a um comportamento imitativo e inibem a sua própria expressão criadora (LOWENFELD; BRITAIN,1970, p. 71).

Derdyk (1989) argumenta que fornecer um papel ou livrinho mimeografado para completar e propor temas fechados para desenhar como ilustração às datas comemorativas são recursos que priorizam a cópia e o resultado final não é o desenvolvimento do processo de criação. Ao contrário, o “ensino fundamentado na cópia inibe toda e qualquer manifestação expressiva e original” (DERDYK, 1989, p.107).

Em relação à fala da professora P2, que diz usar os livrinhos para colorir só para descansar um pouco, os autores Lowenfeld e Brittain (1970) salientam que “uma das principais razões para o uso desses livros, pode muito bem ser a que proporciona ao professor uma oportunidade de descansar, enquanto as crianças colorem” (LOWENFELD; BRITAIN,1970, p. 69). Nesse contexto, o desenho acaba perdendo seu significado lúdico, pois exercícios que propõem controle motor e cópia inibem o desenvolvimento da imaginação. Além disso, práticas por meio de atividades mimeografadas ou xerocadas levam ao adestramento da coordenação motora, descaracterizando o papel do desenho como forma de construção do pensamento infantil.

Ainda sobre essa questão, a professora P3 respondeu que não utiliza desenhos prontos, mas acredita ser importante colocar um modelo de desenho na lousa para que as crianças tenham uma noção de como desenhar determinado objeto, pois nem sempre elas têm condições de desenhar o que lhes foi solicitado. Assim, embora essa professora acredite que, ao colocar um modelo no quadro, esteja ajudando a criança a elaborar melhor seu desenho, na realidade, ela demonstra ter uma visão errônea do desenvolvimento do desenho infantil.

Mukina (1996) assevera que, de modo geral, o desenho infantil apresenta uma tendência à reprodução de imagens gráficas bem elaboradas, o que pode gerar certa estagnação no processo de criação, pois “os clichês gráficos

instalam-se facilmente; ao atender certas exigências elementares de representação, são reconhecidos e apoiados pelos adultos” (MUKINA, 1996, p.171). Para a autora, os clichês mais comuns, até os dias de hoje, são os desenhos estereotipados de casinhas, flores, árvores, entre outros objetos, que, ao longo dos anos, são transmitidos de uma geração a outra.

Para Derdyk (1989), uma proposta de ensino voltada para a cópia não é uma atividade inteligente, pois um aprendizado que acredita que o bom desempenho da criança está relacionado à capacidade de copiar embute uma visão equivocada, já que não considera a criança como um ser cognitivo. Fornecer modelos para serem copiados exclui a possibilidade de criação original pela criança, pois:

O ato de copiar, diferentemente, carrega um significado opressor, controlador. Poderíamos dizer que a necessidade de copiar igualzinho revela um distanciar-se de si mesmo. Cópia não inclui e não autoriza a criança a ser a autora da ação. O ato de copiar é vazio de conteúdo, mera reprodução impessoal (DERDYK,1989, p.110).

Segundo Vygotsky (2009), as crianças devem poder desenhar, criar e registrar com base em expressões artísticas de diferentes tempos e lugares e com variedade de formas, cores, materiais e recursos didáticos, pois, quanto mais estímulos forem disponibilizados às crianças, maiores serão as possibilidades de estas intensificarem sua criatividade e imaginação. A imaginação é extremamente importante para o desenvolvimento infantil, pois, ao desenvolver a fala, a criança expressa a realidade pela linguagem e, posteriormente, pode desenhar ou brincar para retratar essa realidade.

De acordo com as respostas das professoras P4, P5, P6, P7 e P8, há valorização das produções, já que as atividades propostas aguçam a imaginação e a criação infantil. A capacidade de imaginar é de fundamental importância para o desenvolvimento do pensamento infantil, pois, ao imaginar, a criança reinventa objetos, cria histórias e reconstrói sua realidade. Nessa questão, pôde-se observar que, embora as professoras fazem parte de uma mesma rede de ensino, há divergências na concepção do desenho infantil e, também, diferentes posturas metodológicas em relação à intervenção para o uso do desenho.

Embora as orientações sejam as mesmas, de modo geral, fica claro que a postura adotada, nas intervenções, depende da concepção que a professora tem de desenho infantil e de infância. Entretanto, é necessário que todas reconheçam que o grafismo é uma forma pela qual a criança manifesta sua visão de mundo, pois é uma atividade em que a fantasia e a imaginação estão presentes. Como valioso instrumento que auxilia no desenvolvimento do pensamento e da capacidade de criação, o desenho contribui para: comunicação, invenção, recriação e autonomia da criança.

Assim, pensando no desenho como uma forma de comunicação e registro, foi perguntado para as professoras na questão 6, se associam o desenho da criança com o processo de construção da língua escrita, ou seja, se por meio do desenho é possível alfabetizar. As respostas indicam que, de um modo geral, elas utilizam o desenho como preparação para a alfabetização, pois de acordo com a percepção das mesmas, os traços e formas produzidas no ato de desenhar poderão auxiliar na construção do processo da escrita, conforme respostas a seguir:

P1: O desenho da criança, em questão de lateralidade, de ter o espaçamento, de ter essa noção de espaço eu acho que seria um ponto importante mesmo para alfabetização e esse dias eu estava até vendo que a letra escrita (a letra manuscrita) é um próprio desenho. (Forma, traçados).

P2: Sim. A relação é extremamente direta, o primeiro passo para alfabetização é ela identificar letra que é uma coisa e desenho é outra. E segundo que, à medida que a criança vai se alfabetizando e ela vai relacionando o desenho com letra, com palavra, com situações vividas.

P3: A criança, ela ouve uma história: “agora vamos escrever essa história”! O próprio escrever é um desenho. Então, ele vai desenhar aquilo que ele ouviu. É o registro dele. Eu posso dizer que o desenho da criança é uma forma de escrita. Por exemplo, você põe na lousa o nome da história. “A casa feia”, por supor, com o tempo eles vão começado a copiar aquilo, porque, porque é escrita espontânea. A partir disso ai, eles começam a identificar que naquela casa, tem o A que é da Amanda que é da sala, tem o C da Carol, isso é uma forma de alfabetização.

P4: Para mim o desenho e de extrema importância, na construção da língua escrita, pois e através do desenho que a criança relata seus sentimentos, emoções, expressado suas necessidades, vontades e anseios.

P5: Sim. O desenho é o desenvolvimento gráfico expressivo da criança. Então ai eu tenho expressivo, que é no sentido estético de elaboração de um desenho de um composição. Isso é uma coisa, importantíssima. Mas, tudo converge para que

essa criança aprenda à escrever. Porque, pensa comigo, ele aprende à bater (é um ponto), mas o que são as letras se não desenhos? As letras são desenhos simbólicos dos signos linguísticos, certo?

P6: Claro! É possível sim. Desde que a criança desenhando, o professor com ambiente letrado, através de livros, um vídeo na televisão, com legendas embaixo, a criança já vai perceber o letramento. Se a criança faz uma bolinha, e o professor pergunta: “Que é isso, o que você quis dizer aqui? Ela já vai perceber que através do desenho se transforma em uma escrita. É possível sim!

P7: Com certeza que dá para usar. Com certeza, É tudo relacionado. É a primeira linguagem deles é o desenho. Para depois escrever, total. É a gente utiliza sempre, Vai fazer uma atividade de, como posso te falar, a gente trabalha muito temas, do cotidiano, datas comemorativas, essas coisas, então a gente trabalha palavras primeiro depois usa o desenho como forma de ilustrar aquilo.

P8: Sim. Eu acho que se a criança não consegue dar formato para um corpo, por exemplo, ela não vai conseguir dar formato da letra cursiva depois, ou mesmo da letra caixa alta.

Analisando as respostas é possível perceber que todas reconhecem o desenho como ferramenta importante que auxilia e mesmo antecede a escrita da criança, já que para as professoras, os traços e a elaboração dos desenhos favorecem o traçado das letras posteriormente.

Vygotsky (1989) considera o desenho como um processo precedente ao desenvolvimento da escrita, pois tanto o desenho, quanto à escrita, apresentam as mesmas origens de construção, ou seja, a linguagem falada. Isso porque, enquanto a criança não domina a escrita como forma de expressão do pensamento, utiliza o desenho para expressar suas ideias.

Dessa forma é possível afirmar que, na perspectiva vygotskyana, o desenho antecede a escrita, porém, ambos possuem uma relação de interdependência, pois quanto mais oportunidades as crianças tiverem de representar e registrar no papel suas impressões sobre o mundo que as rodeiam, seus sentimentos, emoções e pensamentos, mais estará preparada para se apropriar do sistema de escrita.

De acordo com Vygotsky (1989), dois requisitos são necessários para o avanço do desenho; o primeiro é o domínio da coordenação motora, pois, inicialmente, o desenho é o registro do gesto e logo passa a ser o da imagem. A medida que a criança entende que pode registrar por meio de desenhos um objeto no papel, é uma demonstração que caracteriza que o desenho é precursor da

escrita, pois corresponde à atribuição de sentido que ela dá para determinado objeto, representando assim sua realidade.

O segundo requisito fundamental no desenvolvimento do desenho é a relação com a fala existente no ato de desenhar, pois inicialmente o objeto desenhado só é reconhecido após a ação gráfica quando a criança fala o que desenhou relacionando com o objeto. Posteriormente ela prevê o que vai desenhar, expressando por meio da fala o que vai executar, mostrando assim que planeja sua ação.

Por essa razão, Vygotsky (1989), ressalta que a linguagem verbal é o alicerce da linguagem gráfica. Em consonância com o autor, Leontiev (1991), afirma que a aquisição da linguagem é essencial para a criança, pois é por meio da linguagem oral que as crianças constroem ideias, concepções e acumulam conhecimentos. Para os autores, desenhar é uma atividade que envolve linguagem verbal, conhecimento e desenvolvimento do pensamento que incita à imaginação, elementos importantes para a formação da subjetividade infantil. Assim, o desenho é um elemento que precede a construção da escrita.

Com a obrigatoriedade da pré-escola o risco que se corre é que a alfabetização precoce seja incorporada em propostas pedagógicas que priorizem atividades que valorizem o código escrito da grafia representada por exercícios mecânicos de coordenação motora, em detrimento do letramento. Daí a importância dos desenhos infantis como forma de exploração e ampliação do conhecimento e partindo disso, de forma contextualizada e coerente com a idade estabelecer relações com o mundo da escrita.

Sobre isso Mello (2007), ressalta que:

Em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar (MELLO, 2007, p. 91).

Se houver maior preocupação com o processo de alfabetização voltado para aquisição de códigos, poderá perder o enfoque no desenvolvimento da relação do desenho e da escrita, específicos desta faixa etária. Atividades que valorizam o treino mecânico, não garantem a inserção da criança no mundo letrado, o que pode ocasionar muitas vezes desmotivação nos pequenos, por não

conseguir realizar as atividades propostas, gerando na criança um sentimento de incapacidade, segundo Mello (2007). Para Derdyk (1989):

É patente o empobrecimento da expressão gráfica quando a criança passa pelo processo de alfabetização, principalmente quando não há respaldo que dê garantias para a continuidade da experimentação gráfica. Estes fatos nos levam a refletir sobre o funcionamento de nosso sistema educacional. A escola é o agente transmissor cultural. A necessidade de organizar o conhecimento, para poder comunicá-lo, muitas vezes torna o próprio conhecimento compartimentado, classificatório e redutor (DERDYK, 1989, p.104).

De acordo com a autora o desenho e a escrita são duas linguagens que interagem e se complementam, já que a criança se utiliza dessas linguagens para criar mensagens e imagens para se comunicar com o mundo adulto do seu jeito. Por outro lado, o enfoque da pré-escola não deve estar voltado para o processo da escrita de forma mecânica, pois entende-se que, por meio da escrita, a criança poderá interpretar os fatos a sua volta sob uma nova visão. A escrita é, não só uma forma de representação, como também de comunicação entre as pessoas em uma sociedade letrada, mas o processo de alfabetização deve-se configurar como aprendizagem de uma linguagem a partir da interação da criança por meio de atividades lúdicas e significativas.

Vygotsky (1989, p. 119), fez críticas ao ensino da escrita baseado apenas na habilidade motora, ao enfatizar que “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal”. A escrita é um processo de aprendizagem complexo que demanda tempo e que a criança começa a desenvolver “muito antes da primeira vez que um professor coloca lápis em sua mão e mostra como formar letras” (VYGOTSKY, 1989, p.143). Por isso, esse autor ressalta que “desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem das crianças” (VYGOTSKY, 1984, p.134).

O desenho é uma linguagem necessária para a aquisição da escrita na alfabetização, pois desta forma, as crianças introduzidas de maneira natural no processo e compreende melhor a relação existente entre o desenho e a escrita. Portanto é essencial que o professor compreenda o desenho infantil não

só como uma forma de expressão, mas como uma linguagem que servirá de base para o desenvolvimento gráfico da criança na perspectiva de Vygotsky (1984).

Cabe ao professor, entender que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e é ativa na construção de seu conhecimento a partir da interação com o ambiente em que está inserida. Por isso ela deve sentir-se motivada a aprender, a conhecer, a criar com atividades que instiguem sua curiosidade. Se a pré-escola reconhecer o desenho infantil como linguagem integrante do processo de aquisição da escrita, contribuirá para que a desenvolva sua capacidade intelectual e preparada para superar os desafios do processo de alfabetização.

A mudança de olhar para a infância é uma necessidade urgente, pois quando a criança desenha está se desenvolvendo e aprendendo a representar graficamente suas experiências e para chegar à escrita, será um processo gradual. Portanto para que o professor compreenda esse processo do desenho relacionado a escrita é necessário perceber o quanto o desenho infantil pode ser indicativo do equilíbrio emocional, afetivo e do desenvolvimento motor e cognitivo da criança.

Assim, na questão 7, indagou-se as professoras sobre como e se avaliam o desenho produzido pela criança. De acordo com as respostas é possível perceber que cada professora tem um critério individual que considera significativo para avaliar os desenhos. Algumas avaliam o uso de cores, se desenharam de acordo com o solicitado, se houve mudanças na evolução dos traços no decorrer do ano.

P1: Não. Nunca pensei nisso. Quando eu peguei uns desenhos esse ano, eu só pensei assim, como leiga, muito preto, uma situação em que a criança usava muito a cor preto, mas percebi que essa criança gostava muito de Batman. Não tem nenhum critério para ficar avaliando.

P2: Eu avalio assim, por exemplo, se eu contei uma história e falo: pode desenhar o que você ouviu". Eu não gosto muito desse negócio de falar o que você gostou, porque acho que tá muito batido, tem criança que gosta de desenhar que não gostou, e daí? Então eu falo desenha, o que você quiser da história. Então uma avaliação, é se ela conseguiu entender o que eu pedi. Se ela desenhou o que eu pedi, ela desenhou a história ou ela desenhou uma coisa que não tem nada a ver.

P3: O processo é o mais importante porque o resultado final ele é apenas um resultado. O portfólio traz muito isso, porque quando a gente começa a trabalhar o desenho desde os primeiros dias e vai até o final, a gente percebe, "né", virando as páginas, a evolução desse desenho da criança, que é o processo! E não o resultado final, porque, se ele conseguiu chegar até isso, ele desenvolveu.

P4: Através do desenho e possível avaliar a criança como: noção de espaço, espessura, maior, menor, imaginação, criatividade, descoberta, interesse, socialização, concentração, coordenação etc.

P5: Meu olhar é esse, de incentivar a criança para que ela desenhe mais e mais. Eu não coloco um conotação estética: “Isso está bonito, isto está feio”. Nada disso. Até porque, eu acho que eu iria ficar muito triste se fizessem isso comigo, como eu posso fazer isso como uma criança?

P6: É pautado no objetivo, da atividade, inicialmente, mas é uma avaliação flexível.

P7: Eu analiso tudo, desde de cores, como ela dispôs aqueles desenhos na folha, naquele desenho o que ela deu mais importância, o que ela intensificou mais, eu pego muito no pé das crianças, eu falo muito para eles, a questão assim, que eles tem que mostram para mim o melhor, fazer o melhor, então eu, a palavra não é exigir, mas eu peço para que eles façam os melhores desenho, o mais bonito que eles conseguem.

P8 O natural da criança é ter uma evolução, em qualquer idade. O desenho que ela começa a fazer no início do ano letivo tem que ser diferente do que ela desenhou no final. Se na metade do ano você olhou esses desenhos e eles não tiveram uma evolução, tem alguma coisa errada. Então eu acho que no meio do ano, é a hora de você intervir em alguma coisa, com a família. Então é assim que eu avalio. Avalio o processo.

Antes de avaliar o resultado do desenho produzido por uma criança, a autora Derdyk(1989), ressalta que o professor precisa reconhecer o processo de aquisição da linguagem gráfica, retomando as descobertas e frustrações que envolvem o ato de desenhar, revivendo operações mentais e práticas que são exigidas pelo desenho, pois assim ele consegue visualizar o processo de construção e fazer uma relação com o universo infantil e a partir da experimentação e da investigação que poderá analisar o significado do desenho para a criança. O professor precisa, antes de qualquer coisa, valorizar o ato de desenhar infantil e proporcionar experiências que valorizem diferentes linguagens (gestos, músicas, danças etc.) pois assim, poderá perceber a importância do desenho para a criança. O olhar do professor para a produção da criança significa muito para ela e tem o poder de estimulá-la ou até mesmo desmotivá-la.

Em consonância, Mukkina (1996), evidencia que o mais importante nesse processo é professor ampliar o olhar para além dos padrões que ele estabelece, pois muitas vezes, o adulto valoriza um desenho baseado em sua concepção, nos padrões que ele cria como “bonito” ou “feio”. Na fala de uma das

professoras (P7), percebe-se essa concepção quando ela aponta que eles precisam desenhar o mais bonito que puderem. Evidencia-se assim que essa professora faz uma análise dos desenhos pautada em sua visão de bonito.

Desse modo, Mukkina (1996) destaca que, o trabalho com a linguagem do desenho e da escrita requer profunda atenção no que se refere ao respeito à individualidade e aos esquemas de conhecimento próprios de cada criança, pois o desenho como possibilidade de brincar e de comunicar marca o desenvolvimento da infância e a escrita como possibilidade de comunicação e registro do vivido e do imaginado marca a construção da autoria.

Para Lowenfeld (1977) quando a criança começa a produzir um desenho, ela está pensando em algo, que para os adultos pode parecer sem importância neste processo criador, muitas vezes a criança transmite em suas produções elementos que não são compreendidos pelos adultos, mas ela tem uma intenção planejada e está criando algo significativo para si mesma. Para o autor, “muitas vezes, a criança transmite, em suas criações, imagens que não são compreendidas pelos mais experientes jurados, mas que são altamente significativas para ela mesma e seu próprio desenvolvimento” (LOWENFELD, 1977, p. 68).

Lowenfeld e Brittain (1970) consideram que avaliar uma produção de acordo com valores estéticos, como: bom, feio, bonito é uma forma de classificação baseada na visão de um professor de acordo com o que lhe agradam, e isso pode acarretar no bloqueio da criança que nunca recebe elogio pela sua produção.

A sala de aula deveria ser um santuário vedado ao método de classificação, um lugar onde a criança tivesse liberdade de ser ela própria, em sua autenticidade, e pudesse revelar seus sentimentos e suas emoções sem censura; onde conseguisse avaliar seu próprio progresso, em relação aos seus objetivos, sem a imposição de um sistema arbitrário de classificação (LOWENFELD; BRITTAİN, 1970, p.102).

Avaliar os desenhos pautados na visão estética do adulto, segundo Lowenfeld e Brittain (1970), não é coerente, pois cada criança é única e se expressa de formas e maneiras diferentes, pois o desenho que a criança desenvolve no contexto da escola é um produto de sua atividade mental e reflete sua cultura e seu desenvolvimento intelectual. De acordo com os autores, para que a criança desenhe

de forma espontânea é necessário um ambiente estimulador e livre de pré-conceitos, livre de interferências pois para avaliar um desenho os professores precisam entender o processo do grafismo infantil.

Desse modo, reitera-se que o professor pode avaliar o desenho de forma eficaz, fugindo dos estereótipos, tais como: usa muitas cores, utiliza todo o espaço da folha, compreendeu a proposta solicitada, etc. Faz-se necessário que ele compreenda o desenvolvimento do grafismo infantil e entenda o processo de elaboração do desenho. Assim, terá subsídios para fazer uma leitura de indicadores no desenho que mostrem a evolução para que também possa avaliar a metodologia adotada, pensando em novas possibilidades de intervenção. Vale lembrar que o objetivo do ensino, relacionado ao desenho, não pode estar na aceleração artificial da evolução do mesmo, pois a criança deve sentir-se livre para desenhar.

Na Perspectiva Histórico-Cultural o avanço no modo de interpretação do desenho e a figuração reflete o conhecimento da criança; seu conhecimento refletido no desenho é o da sua realidade conceituada, constituída pelo significado da palavra. O desenho é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento infantil, pois proporciona que se expressem de forma espontânea, portanto uma avaliação baseada em conceitos estéticos baseados na visão do adulto, podem inibir a espontaneidade da criança em suas produções.

De acordo com Vygotsky (1984) o desenho infantil compreendido pelo professor como demonstração da imaginação criadora, poderá ser um dos instrumentos usados na mediação da aprendizagem e desenvolvimento da criança no contexto educativo da pré-escola. Dessa forma, para que o professor avalie efetivamente as produções infantis, faz-se necessário pensar o desenho como campo de conhecimento específico. Portanto, será necessário que ele amplie seus conhecimentos, buscando aprimorar e aperfeiçoar a sua prática, sobretudo quando as crianças desenharam, promovendo um ambiente de ensino e aprendizagem de qualidade.

Na questão 8, foi questionado às professoras sobre o processo de formação continuada e dificuldades encontradas nesse processo. Os dados revelam que praticamente todas apontam a falta de tempo como a principal dificuldade para a busca do processo formativo. Das oito entrevistadas, sete trabalham dez horas diárias, com um padrão na Educação Infantil de seis horas e outro padrão de quatro horas no Ensino Fundamental; o que acarreta na

sobrecarga de trabalho. Assim o cansaço foi mencionado pela maioria como um fator que contribui para a realização de cursos noturnos, após dez horas de trabalho, além das obrigações domésticas em casa; filhos, família, etc.; conforme respostas a seguir:

P1: O tempo, como você trabalha 10 horas por dia e quando acaba vai para casa cuidar das coisas, eu acho que a questão do tempo é algo que me atrapalha bastante. Se fosse fazer alguma coisa, teria que ir sábado e domingo, daí deixaria a família.

P2: Eu acho mais é cansaço mesmo o dita todo e essas formações são sempre à noite e a gente vai para a formação muito cansado. Tua cabeça já não está mais ali. Então as vezes eu deixo de fazer cursos porque eu falo: “eu não vou dar conta! Estou muito cansada”. Eu sei que não é possível isso, mas se fosse formações dentro do horário de trabalho, eu acho que teria mais aproveitamento.

P3: A formação continuada no meu caso, é muito falta de tempo mas também um pouco de falta da própria instituição, de ter um olhar para esses professores que trabalham tanto. A gente enquanto regente, a gente não tem um privilégio de fazer um curso dentro do nosso momento de trabalho. Você tem que ter uma pilha nova a cada tempo, alguns estímulos, porque senão você fica sempre na mesmice, tudo bem, a gente corre para o mestre Google quando a gente precisa, mas não é a mesma coisa.

P4: Acredito que seja a falta de tempo, pois o professor trabalha geralmente dois padrões como eu, trabalho dez horas por dia, e os cursos de formação, quando oferecidos são nos períodos noturno. Assim com a sobrecarga de trabalho, o professor que sair da escola e ir para casa, não fazendo o curso de formação oferecido pela rede.

P5: Então, a minha formação continuada eu corri atrás. O público não oferece formação continuada que eu preciso, então se eu quero fazer um trabalho com as crianças, que eu entenda realmente como que elas aprendem, como que elas se desenvolvem, eu tive eu correr atrás. E talvez esteja aí o grande nó da docência, porque nós temos colegas que correm atrás e nós temos colegas que por “n” motivos, que eu também não vou condenar, estagnam, paralisam. E ficam só naquela mesmice de achar que é isso e não dá para trabalhar com achismo, quando a gente fala de formação humana não dá para trabalhar com achismos.

P6: A formação continuada que eu tenho hoje, oferecida pela da rede, é o objetivo deles! Então a formação continuada deles, é o objetivo deles, nem sempre está de acordo com nossa realidade dentro do CMEI.

P7: Eu acho que é a questão de falta de tempo mesmo, eu acho que as exigências são muitas para nós, na questão mesmo burocrática, muita coisa... a falta de tempo é o que limita, a minha formação. A gente sabe que não é só a escola, que a gente tem outras coisas.

P8: Então eu acho que isso atrapalha na formação: o financeiro e principalmente a falta de tempo, porque, um professor hoje para conseguir um salário que seja razoavelmente compatível com as suas necessidades básicas, precisa trabalhar 10 horas. E aí foram dessas 10 horas que você está trabalhando, você tem uma casa, tem uma família, como é que você vai estudar? É puxado.

Analisando a realidade das participantes, é fato que realmente uma jornada de dez horas consecutivas de trabalho, é cansativa, pois as que trabalham os dois padrões tem apenas meia hora de intervalo entre a saída e chegada na outra escola, que muitas vezes, não são instituições próximas, o que ocasiona mais correria. Ainda assim, ressalta-se que a formação continuada das professoras é necessária, pois o aprimoramento contribui para a construção de novos conhecimentos, metodologias e estratégias capazes de sanar as dificuldades encontradas no cotidiano do trabalho com as crianças.

Diante das respostas é possível constatar que as professoras elencaram muitas justificativas para a dificuldade da formação continuada, pois de fato muitas mostram que não priorizam os estudos como uma atividade que faça parte da sua rotina e como algo que poderá trazer mudanças em sua prática, podemos ver a superficialidade do conhecimento quando a professora P3, aponta que, para não ficar “na mesmice recorre ao mestre Google”. Com essa fala, fica evidente que as atividades de estudos não estão incorporadas como algo essencial pois demanda tempo e se torna cansativo.

Sobre isso Melo (2000), afirma que se o professor não buscar novos conhecimentos que fundamentem a sua prática, o mesmo vai se alienando no processo de ensino e aprendizagem, sem qualquer reflexão, o que pode levá-lo ao espontaneísmo alienado, acarretando em velhas práticas pouco significativas. Por isso, é importante uma formação que propicie à esse profissional refletir sobre as bases filosóficas que norteiam seu trabalho, afim de promover uma educação que humaniza as crianças.

De acordo com Melo (2000) faz se necessário uma reformulação das metodologias atuais, pois para entender conceitos essenciais à compreensão do desenvolvimento do sujeito é preciso uma formação que garanta ao docente práticas adequadas no processo de ensino e aprendizagem para assim promover ao máximo o desenvolvimento humano na escola.

Nessa direção, a educação almejada é uma educação desenvolvente por meio da qual o sujeito internaliza as qualidades humanas criadas ao longo da história: aprende a pensar, produz sua identidade e constrói sua personalidade e, por meio da educação escolar, mais especificamente, amplia os conhecimentos cotidianos para um nível mais elaborado: o científico (MELLO, 2014, p. 262).

Para a autora, a educação humanizadora, pode garantir uma formação às crianças, explorando as máximas qualidades humanas. Uma educação que forme personalidades harmoniosas, uma educação que ensine a pensar, ou seja, que criança avance do senso comum para a elaboração e apreensão do conhecimento científico. Assim, o desenvolvimento da criança dependerá da sua relação com as formas finais da cultura presentes no meio escolar. Se na escola a presença dos elementos culturalmente produzidos pelo homem for restrita, haverá o empobrecimento do desenvolvimento infantil.

Mello (2014), afirma que a escola é considerada como meio organizado para o desenvolvimento da criança que visa à formação do conhecimento científico, superando o conhecimento cotidiano. Um ensino avançado transforma a criança qualitativamente, provoca, instiga, a levando a ver o fenômeno para além de sua aparência, desenvolvendo o pensamento teórico.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2001), ressalta a importância do papel mediador do professor, para auxiliar a criança no processo de apropriação dos elementos culturais e do conhecimento mais elaborado. Para o autor, é o professor que desafia a criança para além de seu desenvolvimento real, para proporcionar situações que promovam a ampliação dos conhecimentos sistematizados.

Assim é essencial promover atividades educativas humanizadoras, que oportunizem à criança a apropriação e o desenvolvimento das qualidades humanas em suas máximas possibilidades. O professor deve planejar atividades que promovam, tomada de decisões, escolha, confronto de pontos de vista, levantamento de hipóteses, reflexão, avaliação de modo a possibilitar as crianças a realização dessas atividades de forma independente. Para tanto, o professor deve acreditar que a criança é capaz de aprender, assumindo que a função fundamental da pré-escola é a formação do sujeito. (MELLO, 2014).

De acordo com Teixeira e Araújo (2016), a Educação Infantil apresenta particularidades que exige dos professores que nela atuam uma formação sólida, associando teoria e prática para o bom atendimento a criança. Nesse sentido para as autoras, a formação continuada exerce papel primordial para o processo de universalização da pré- escola, pois por meio da formação os professores podem refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas no cotidiano junto as crianças e discutir sobre novas propostas e se necessário implementar mudanças, para que de fato haja um atendimento de qualidade, que é direito da criança.

Para as autoras um dos maiores desafios na pré-escola obrigatória é a universalização da mesma, para garantir um atendimento de qualidade, onde a criança seja valorizada enquanto criança. Assim, defendem a ideia que essa qualidade só acontecerá, por meio de implementação de políticas de formação inicial e continuada dos professores.

Evidencia-se que a formação continuada dos profissionais que atuam na pré-escola é primordial para que os mesmos possam garantir um atendimento de qualidade, para aprimorar sua prática se despindo assim de velhas metodologias que muitas vezes não atendem mais as especificidades encontradas na criança dos dias atuais. Embora de um modo geral todas as professoras tenham apontado a falta de tempo como um fator determinante para não buscarem cursos de formação, vale ressaltar que nenhuma delas apontou a leitura de bons livros e artigos como uma forma de formação.

A busca pelo conhecimento deve ser uma pratica de todos os profissionais, não para acumular certificados ou títulos, mas como uma forma de aperfeiçoar e adquirir novos conhecimentos. Isso porque a pré-escola configura-se como uma instituição de dimensão pedagógica que tem como principal função, a socialização do saber sistematizado. Assim são espaços para o ensino, ou seja, de disseminação do conhecimento elaborado e do conhecimento científico.

Nesse sentido Saviani (2013), ressalta que a escola precisa estar voltada para o saber sistematizado, não pode estar pautada em conhecimentos produzidos por “palpites” ou “achismos”. O professor precisa se apropriar do conhecimento científico para que possa ensinar, para que possa promover uma educação que potencialize o desenvolvimento humano nas crianças, sem tirar dela o direito a uma infância feliz, respeitando suas particularidades.

Diante disso, reivindicar uma formação específica para os profissionais que atuam na Educação Infantil é relevante e essencial, pois esses profissionais precisam se apropriar de conhecimentos que tratem das especificidades do trabalho com as crianças até cinco anos.

4.3 O processo formativo de professores da infância: desafios e perspectivas

A partir dos elementos estudados, da compreensão da criança como um ser em pleno desenvolvimento, com habilidades de imaginação e criação típicas desta faixa etária e que por meio do desenho pode expressar seus sentimentos e emoções e se comunicar por meio de suas ideias sobre o mundo que a cerca, esta seção tem como objetivo compreender o processo de formação dos professores da infância, considerando a pré escola como um espaço primordial, de aprendizagem que promove o desenvolvimento. Sendo assim, é preciso pensar na formação desse professor, pois é aquele que intervém a relação da criança com o mundo que a cerca, favorecendo momentos de aprendizagem, a partir do acesso à cultura acumulada historicamente.

A Teoria Histórico-Cultural enfatiza a Educação Infantil como um ambiente onde as crianças são educadas, com a estruturação de trabalho pedagógico voltado o máximo para o desenvolvimento humano. Sendo assim, quanto mais atividades que estimulem a criança para aprender forem proporcionadas, melhor será a sua aprendizagem. Desta forma, se as professoras se conscientizarem da importância do seu trabalho para o desenvolvimento das crianças, melhor serão as suas ações e os planejamentos serão mais significados de acordo com as especificidades da criança.

Nesse sentido Mello (2000), afirma que um dos maiores desafios para o professor da Educação Infantil é ter consciência e refletir sobre a finalidade de seu trabalho, pois se o mesmo não pensar no processo de ensino como algo intencional e fundamentado em uma teoria que norteia seu trabalho, ele pode cair na armadilha da alienação e ações pragmáticas, pode leva-lo a uma proposta de trabalho sem reflexão reforçando assim o espontaneísmo.

Atitudes espontâneas do professor diante das atividades pedagógicas, limita o processo educativo e cerceia o desenvolvimento da liberdade necessária à realização de uma prática docente humanizadora. Assim de acordo

com a autora, o ensino está relacionado com a apropriação pelo homem das capacidades formadas historicamente, presentes em sua cultura. Com base nisso, as aprendizagens só terão significado para as crianças se estas atenderem às necessidades das mesmas. Sobre isso Saviani (2013) ressalta que:

A sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola (SAVIANI, 2013, p. 14).

Assim a escola existe para que o saber científico acumulado historicamente pela humanidade seja compartilhado. Partindo desse pressuposto o professor precisa se apropriar desses conhecimentos, para estruturar uma proposta pedagógica tendo como referência a teoria dialética do conhecimento. Uma formação docente assentada em uma perspectiva crítica implica a própria humanização do professor, que vai além do senso comum, que o transforme e que, de posse de uma fundamentação teórica apoiada na reflexão filosófica e no conhecimento científico contribua para a transformação social.

Nesse sentido para o autor, para estimular o pensamento teórico com as crianças, é necessário que o professor primeiro o desenvolva. Assim o papel do ensino é o de proporcionar mudanças no desenvolvimento do pensamento teórico, que se forma junto com as capacidades e hábitos correspondentes. O trabalho do professor não pode ser compreendido como uma simples ação, mas como uma atitude intencional diante do processo de humanização. Compreender que a educação promove o desenvolvimento e isso implica em aceitar novas tarefas, comprometer-se com a atividade docente que envolve pesquisa, estudo e reflexão.

Martins (2009) ressalta que independentemente da faixa etária que atende, à escola cabe a função de transmitir a cultura para além das situações rotineiras. Para tanto, as práticas educativas escolares, além de garantir que os conhecimentos científicos faça parte do ensino, deve viabilizar atividades que abordem conteúdos que favoreçam o desenvolvimento das crianças, tais como: “autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade

perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significativa; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras” (MARTINS, 2009, p. 95).

Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem incluir atividades e recursos que estimulem a expressão por meio do desenho, e posteriormente à escrita, levando em conta, a faixa etária das crianças, com atividades significativas e adequadas, que levem a aquisição de novos conhecimentos, que poderão contribuir para a conversão de funções psicológicas elementares em superiores, ou seja, a aprendizagem de um conteúdo incide sobre a memória, percepção, atenção, linguagem, etc. Nesse sentido, o conhecimento científico está presente na Educação Infantil, quando a criança avança do senso comum, para algo mais aprofundado e elaborado.

Saviani (2012) ao definir a característica e a especificidade do trabalho educativo, nos diz que sua natureza é não-material, pois está ligada à produção de ideias, conceitos, hábitos, etc., e a sua especificidade se define pela transmissão do saber historicamente acumulado com o objetivo de produzir intencionalmente, em cada indivíduo da espécie humana, as capacidades socialmente desenvolvidas pelo conjunto dos homens, cujos resultados se encontram sintetizados na Arte, nas Ciências e na Filosofia. Dessa forma, o autor destaca que a educação exige, além da identificação dos elementos culturais que precisam ser ensinados às crianças, também deve definir as formas mais adequadas de ensiná-las. Para a escolha dos conteúdos, Saviani (2012, p.13) aponta a precisão de privilegiar os conhecimentos clássicos entendendo-os como aquilo que se “firmou como fundamental, como essencial”.

Segundo o autor, para garantir a qualidade da educação, principalmente na Educação Infantil, o professor precisa de uma formação que o leve a estudar e entender sobre as teorias pedagógicas e também conhecimento sobre o assunto a ser trabalhado com as crianças, pois se o mesmo não se apropriar desses conhecimentos a serem trabalhados, poderá levá-lo ao espontaneísmo, pautados em um prática sem sistematização e planejamento, pois para proporcionar aprendizagens significativas e posteriormente o avanço do desenvolvimento infantil, faz-se necessário que esse professor, tenha objetivos claros.

Segundo Kramer (2002), um ponto a ser considerado na formação dos professores é atualizá-los para lidar com aspectos práticos e com questões

concretas da sua função. Para isso, é necessário repensar a teoria e a prática como sendo o próprio núcleo articulador do processo formativo. Desse modo a Educação Infantil deve ser um lugar da ampliação dos conhecimentos, da humanização plena, onde o professor apresenta a cultura mais elaborada, principalmente sobre algo que a criança ainda desconhece.

De acordo com Mello (2000), o professor é o mediador entre as novas gerações e gerações anteriores, afinal a criança é um sujeito histórico e de direitos que está em pleno desenvolvimento, é curiosa, brinca, imagina, observa, questiona, aprende e assim vai construindo sua identidade pessoal. Nesse sentido, pensando na criança como sujeito de direitos e em pleno desenvolvimento a Base Nacional Comum Curricular (2017), ressalta que:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017, p. 36).

Assim, a ação do professor requer que ele tenha uma boa formação e respaldo teórico para sustentar a sua prática, para que as atividades propostas para as crianças sejam mais significativas, onde são consideradas sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem. Portanto faz se necessário que as atividades propostas sejam respaldadas em ações que envolvam as crianças, pois quando ele passa a compreender e participar da atividade proposta, os resultados se tornam mais coerentes e significativos. As crianças envolvem-se mais porque compreendem que não estão recortando porque a professora mandou, mas porque faz parte de uma pesquisa e vai resultar em um cartaz para organizar os dados coletados.

Nas palavras de Leontiev (1978, p. 97), “para encontrar o sentido pessoal, devemos descobrir o motivo que lhe corresponde”. Para Leontiev é na condição de atividade que os sujeitos se desenvolvem. Nesse sentido, faz se necessário que a escola e o professor tenham conhecimentos sobre isso, para que mediações corretas sejam feitas para que a criança se desenvolva nesse contexto.

Desse modo, é por meio da atividade humana que o sujeito se transforma e transforma a realidade, ou seja, ela é mediadora das relações que se estabelecem entre a realidade e o sujeito, sendo considerada como fundamental para a aprendizagem e principalmente para o desenvolvimento infantil.

Sobre isso Mello (2005), aponta que:

Os fazeres propostos para as crianças na escola têm mais possibilidades de se estabelecer como atividade quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento – que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau de humanização ou alienação, trazendo elementos para dar corpo à atividade, realizando ela própria as tarefas propostas e buscando a ajuda do educador num processo que caracteriza o ensino colaborativo (MELLO, 2005, p. 32).

Entretanto, reitera-se a importância da intencionalidade do professor, especialmente na medida em que envolve o grupo de crianças naquilo que estão fazendo. As construções passam a ser de fato coletivas, e não somente a realização de uma tarefa, determinada previamente pelo professor, para que a criança a execute. Quanto mais o professor permitir a participação da criança, entendendo que seu papel não é fazer para ela, mas com ela, ou seja, mediar e proporcionar momentos para que as mesmas aprendam de formas diferenciadas, maiores serão as condições de transformação dos conhecimentos e assim o desenvolvimento do pensamento.

De acordo com Vygotsky (1996) o desenvolvimento infantil que é promovido pela convivência social, ou seja, pelo processo de socialização, que além das maturações orgânicas, depende da aprendizagem que é um processo constante de assimilação e internalização dos conceitos, que acontecem por meio da aprendizagem social, que é planejada no ambiente escolar. Portanto a atividade principal de uma instituição de ensino infantil é garantir que essa criança aprenda com a intervenção pedagógica do professor.

O professor é o mediador desse encontro da criança com os objetos de conhecimentos, ou seja, as atividades propostas pelo professor devem ter sentido e significado, isto é, faz se necessário que haja uma intenção pedagógica na elaboração do planejamento, pois as interações e experiências vivenciadas pelas

crianças, favorecem a construção e apropriação de conhecimentos, viabilizando novas aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Para Vygotsky, não é suficiente ter todo o biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem está aprendizagem. Não se pode pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para se desenvolver sozinha sem as interações com o meio e as mediações do professor, pois o avanço dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta.

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (2017):

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

Sendo assim, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (2017), o processo de aprendizagem ocorrerá a medida que as crianças vivenciem situações cotidianas mas que por meio das relações e interações iniciam o processo de construção de sua identidade, brincando, experimentando, questionando, construindo os conceitos e sentidos para a vida adquirindo novos conhecimentos.

Diante do exposto, é necessário que a formação desse professor e a aquisição de novos conhecimentos seja mobilizada pela busca da aprendizagem tendo em vista a transformação, ou seja, que ele esteja motivado para aprender e que essas aprendizagens favoreçam mudanças no espaço de atuação buscando atingir os objetivos propostos. Assim o trabalho do professor destaca-se na medida em que ele faz as mediações adequadas para fortalecer a ação da criança, na busca pelo conhecimento e instigando sua curiosidade, com o objetivo de ampliar seu repertório e promover o desenvolvimento integral.

Teixeira e Araújo (2016), ressaltam que na atualidade a maioria dos cursos de professores da Educação Infantil não aborda todos os aspectos das especificidades da infância como o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores: a linguagem escrita, leitura, memória, atenção, percepção, raciocínio

lógico, etc. e nem apresenta de forma aprofundada a complexidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nessa faixa etária. Para as autoras, muitos cursos apresentam propostas que mostram um esvaziamento teórico que proporcionam uma formação frágil, devido aos generalismos, descontinuidades e incoerências nos conteúdos abordados.

Já na formação continuada, as autoras apontam que a maior parte dos cursos, não consegue associar teoria e prática. Uns priorizam as técnicas, ou seja, o famoso, “como fazer” e isso de um modo geral, traz uma concepção errônea para os professores que vão em busca desses cursos com o objetivo de receberem receitas prontas para utilizarem em sala de aula. Mas também há os cursos que ficam apenas no discurso e não demonstram de forma concreta como os professores podem aplicar os conceitos e ideias estudados.

Nesse sentido, Teixeira e Araújo (2016), ressaltam que esses cursos aligeirados não serão capazes de proporcionar a autonomia e o desenvolvimento de um trabalho criativo por parte dos professores na Educação Infantil.

O projeto de formação continuada é uma experiência pequena, simples, mas sinaliza um caminho – Se quisermos trabalhar no sentido da ampliação da escolaridade obrigatória do Brasil, universalizando a pré-escola, precisamos dentre outras medidas, organizar um forte e amplo programa de formação continuada professores com solidez teórico-prática, que possibilite ao/à professor/a da Educação Infantil compreender o seu papel como organizador do ambiente educativo que possibilitará à criança da pré-escola, pela sua própria experiência educativa, formar as suas qualidades humanas (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2016, p. 10).

Desta forma, as autoras asseveram que se faz necessário uma formação teórico e prática onde seja abordado os seguintes assuntos: “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil”, conteúdos esses que poderão favorecer elementos que permitam aos professores da pré-escola compreenderem a complexidade do ensinar e do aprender, na perspectiva da construção de uma escola da infância que garanta à criança o direito de ser criança e de viver a sua infância, sem, no entanto, negar-lhe o direito inalienável ao acesso à cultura para que possa constituir-se como um ser humano em toda a sua inteireza e plenitude, desde a mais tenra idade.

Sobre isso, Arce e Silva (2009), ressaltam que os debates empreendidos pela área, no que tange à formação específica para atuar na Educação Infantil, têm indicado a necessidade de uma formação específica para atuar nesse nível educacional, que possibilite ao profissional os conhecimentos teórico-metodológicos capazes de mobilizar saberes e fazeres necessários à ação docente e que promovam o desenvolvimento pleno e integral das crianças.

As autoras ainda discutem que é de suma importância de que essa formação se dê no âmbito da universidade, em cursos de licenciatura plena em Pedagogia. É também fundamental que os cursos de Pedagogia contemplem em sua estrutura curricular a preocupação com a formação específica para a docência na Educação Infantil, visando garantir a formação necessária para que esses profissionais possam desenvolver com as crianças situações de aprendizagens significativas e que provoquem o desenvolvimento pleno. E, para os profissionais que já atuam nas instituições de Educação Infantil, é essencial uma formação continuada de boa qualidade e que parta das demandas e necessidades das próprias instituições e de seus profissionais (ARCE; SILVA, 2009).

Nessa perspectiva, se faz urgente a construção de propostas, projetos, programas e políticas de formação, cujos processos proporcionem perspectivas nas quais os professores desenvolvam-se profissionalmente em dimensões que transcendam as condições existentes, gerando, enfim, transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procurou-se conhecer, registrar e analisar as percepções de professoras sobre os desenhos das crianças e as implicações destas concepções no trabalho pedagógico na pré-escola. Por meio de estudos conceituais pertinentes ao problema investigado, buscou-se critérios para a consolidação da importância de práticas pedagógicas coerentes para a mediação do professor na elaboração de atividades que envolvem o desenho infantil, na pré-escola obrigatória, de forma significativa, onde as especificidades de desenvolvimento da criança de quatro e cinco anos sejam garantidos, pois as especificidades da infância são construídas a partir de elementos como brincadeiras, relações com o outro e objetos que tem papel fundamental para o desenvolvimento da criança, pois ela reproduz as relações e as atividades dos adultos de forma lúdica. Nas atividades que a criança realiza com autonomia, independência, ela está interpretando situações reais, assumindo papéis sociais e desvendando as implicações de tornar-se humano, garantindo a ela o seu desenvolvimento integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) determina que é dever do Estado garantir creches e pré-escolas para todas as crianças, além de estabelecer, como finalidade principal dessa fase da educação, a promoção do desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico e intelectual. Dessa maneira, o trabalho pedagógico deve proporcionar o desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças, visto que esta é considerada sujeito de direitos, inclusive, o direito à educação de qualidade desde o nascimento. Por outro lado, foi necessária uma longa trajetória para que as instituições de atendimento à criança fossem reconhecidas como espaços educativos complementares à educação familiar.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa indicam que, do ponto de vista histórico, a primeira forma de atendimento às crianças foi proposta no sentido de diminuir a alta mortalidade infantil, pois crianças de diferentes classes sociais eram abandonadas nas ruas por mães escravas, cujos filhos eram frutos ilegítimos de seus senhores, por viúvas desamparadas que não tinham condições físicas, intelectuais ou financeiras para cuidar dos filhos, e até mesmo por moças solteiras da alta sociedade, que, para esconder a vergonha do nascimento das crianças, optavam por abandoná-las.

A fim de evitar a morte prematura de tantas crianças, o poder público, em parceria com entidades religiosas e filantrópicas, trouxe para o Brasil a roda dos expostos, cujo objetivo era recolher essas crianças e salvaguardá-las dos perigos das ruas. Após os cuidados necessários, pois, muitas vezes, essas crianças chegavam doentes e desnutridas, as mesmas eram batizadas e encaminhadas para a adoção. Por mais de um século e meio, a roda dos expostos desempenhou sua função de recolher as crianças abandonadas, sem, contudo, minimizar a mortalidade infantil que ocorria, também, no interior dessas instituições.

Com advento do Capitalismo, mais precisamente, com a Revolução Industrial, a mão de obra feminina, até então, facultativa, passa a ser necessária como ajuda financeira para o sustento da família, assim, muitas mulheres começam a ingressar no mercado de trabalho. Nesse contexto, surgem as primeiras creches e entidades filantrópicas, cuja função era a proteção e a assistência aos filhos das mães trabalhadoras. Como instituição que buscava a superação da miséria e da pobreza das famílias, a creche se preocupou, por longas décadas, apenas com o atendimento relacionado aos cuidados físicos, higiênicos e alimentares das crianças. Nesse mesmo período, os jardins de infância foram trazidos para o Brasil com o objetivo de atender os filhos das famílias de classes sociais mais abastadas, com a finalidade de promover a socialização das crianças.

Diante disso, fica claro que as primeiras tentativas de atendimento às crianças pobres tinham como foco suprir suas necessidades básicas, enquanto, para as crianças das classes mais favorecidas, a preocupação concentrava-se nos aspectos educativos. Até a década de 1970, pouco se fez em termos de legislação e de políticas públicas que garantissem um atendimento de melhor qualidade para todas as crianças do Brasil, visto que os resultados desse estudo indicam que, entre meados da década de 1970 até o final da década de 1980, não só a função assistencialista determinou as formas de atendimento às crianças de baixa renda, mas também a função compensatória.

Pautados no discurso de solução para os problemas sociais e educacionais vigentes na época, os programas federais priorizavam propostas que buscavam compensar possíveis carências nutricionais, cognitivas e afetivas das crianças. Na realidade, o poder público atribuía o fracasso escolar às próprias crianças e a suas famílias, sem levar em consideração os problemas gerados pela

infraestrutura socioeconômica da própria sociedade, que muito contribuía para os mais diversos percalços educacionais.

Por esse motivo, diferentes setores da sociedade civil, como movimentos sociais, estudiosos da área da infância, ONGs e educadores, passaram a reivindicar a abertura de creches e pré-escolas que contribuíssem para a aprendizagem de todas as crianças, como um direito das mesmas, independentemente de suas mães trabalharem fora do lar ou não. Foi nesse contexto que a sociedade exigiu melhoria na qualidade da educação, bem como, a garantia de espaços educativos que promovessem o desenvolvimento pleno das crianças.

Como resultado dessa luta de vários setores da sociedade, a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) reconheceram a Educação Infantil como direito da criança, dever do Estado e como primeira etapa da educação básica. A partir das determinações legais, essas instituições buscaram desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, já que o objetivo principal dessa etapa da educação é a promoção do desenvolvimento integral da criança. A ampliação das experiências, por meio de brincadeiras, música, dança, teatro, movimento, oralidade, histórias, pintura, desenho, escrita, números e tantas outras formas de atividades, é condição fundamental para o desenvolvimento das muitas linguagens infantis.

O avanço considerável da legislação, nas últimas três décadas, possibilitou a elaboração de diferentes documentos pelo Ministério da Educação, com o objetivo de orientar a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Entre esses documentos, estão: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que serve como um guia para o desenvolvimento do trabalho dos professores; a Política Nacional de Educação Infantil (2006), que enfatiza o binômio cuidados e educação como uma ação integrada inerente a esses espaços; os Parâmetros de Qualidade (2006), que estabelecem os critérios para uma atendimento de qualidade no interior das instituições; e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), de caráter mandatório, que orientam a organização do currículo e das propostas para essa etapa da educação básica.

Desse modo, pode-se afirmar que a educação da criança até cinco anos de idade avançou, de modo a superar o caráter assistencial e compensatório rumo à consolidação da função educativa.

Os resultados dessa pesquisa, entretanto, sinalizam para os inúmeros desafios que devem ser superados, pois as mudanças, para serem, realmente, efetivadas, dependem de fatores sociais, econômicos e políticos, entre eles, a implementação de políticas mais sólidas e coerentes com a realidade do país, que priorizem a formação inicial e continuada dos professores que atuarão nessa etapa da educação básica, para que, de fato, haja melhoria da qualidade dos serviços prestados na Educação Infantil. Além disso, apesar dos avanços, constata-se, também, alguns retrocessos nos encaminhamentos legais, visto que a Emenda Constitucional nº 59/2009, ao determinar a obrigatoriedade do ensino, no Brasil, dos quatro aos dezessete anos, compartimentaliza a Educação Infantil, já que exclui a creche de tal prescrição.

Dessa forma, a pré-escola passa a ser obrigatória, e é de responsabilidade dos pais a matrícula dos filhos a partir dos quatro anos de idade. Embora a Emenda Constitucional nº 59/2009 traga como argumento o discurso de universalização dessa faixa etária, pode-se considerá-la um retrocesso baseado em interpretação equivocada da lei, pois contribui para práticas de alfabetização e escolarização precoce, como aconteceu nas décadas de 1970 e 1980, por ocasião da pré-escola compensatória. Acredita-se, entretanto, que a pré-escola deve ser um espaço de interação e socialização que favoreça às crianças possibilidades de adquirir novos conhecimentos, por meio de intervenções pedagógicas que promovam seu desenvolvimento integral e ampliem suas experiências e conhecimentos relacionados a diferentes linguagens e a diferentes formas de manifestação infantil.

O desenho, por exemplo, é uma das formas de linguagem da criança, que, desde pequena, registra suas ideias, suas vontades, suas fantasias e seus gestos, ações estas que favorecem o desenvolvimento do pensamento e da capacidade de criação. Daí a importância de contextualizar o desenho nas diferentes culturas.

De acordo com os relatos históricos, o desenho foi uma das primeiras formas de registro praticadas pela humanidade para retratar experiências e vivências de uma determinada sociedade. Enquanto o homem pré-histórico, por exemplo, registrou, nas paredes de cavernas, desenhos de cenas do seu cotidiano, como a pesca, a caça, plantas e animais, as culturas egípcias e gregas deixaram suas marcas como forma de expressar seus pensamentos, sua história e a

sabedoria adquirida. Já no renascimento, o desenho torna-se uma representação mais sublime, marcada pela sensibilidade.

Em cada época e cultura, o desenho apresentou um significado diferente, pois constituiu uma forma de retratar saberes, crenças, valores e até mesmo códigos de uma determinada sociedade. Assim, o desenho, de modo geral, sempre foi utilizado como forma de comunicação de ideias e pensamentos, inclusive no contexto social e escolar.

Do ponto de vista científico, inúmeros pesquisadores estudaram o desenho da criança sob diferentes perspectivas e interpretações. Neste estudo, procurou-se apresentar o pensamento de autores que concebem o desenvolvimento do desenho infantil por meio de etapas, como: Luquet (1969); Lowenfeld e Brittain (1970) e Piaget (1976), bem como, de autores que reconhecem o desenho como processo de criação na infância, sem, contudo, elencá-lo por meio de estágio ou etapas, tais como Vygotsky (1989), Mukina (1996) e Leontiev (1990).

Luquet (1969) classificou as etapas do desenho como: Realismo Fortuito, Realismo Falhado, Realismo Intelectual e Realismo Visual. Segundo o autor, a criança inicia o desenho a partir de traços sem qualquer objetivo, pois não apresenta uma intenção em sua representação gráfica. Com o passar do tempo, esses traços se transformam em figuras e, a partir de então, as habilidades gráficas se desenvolvem por meio do planejamento e da implementação das figuras, compondo as fases estabelecidas pelo autor. Embora Luquet (1969) tenha sofrido críticas de outros autores por ter desconsiderado a fase mais primária do desenho, também chamada de garatuja, o próprio autor apontou que, no início, a criança não desenha para elaborar uma imagem, mas executa traços simplesmente para fazer linhas sem nenhuma intenção.

Lowenfeld e Brittain (1970), que também estabeleceram etapas de desenvolvimento dos desenhos, valorizavam a imaginação e a criação como ponto importante nas produções infantis. Para os autores, os estágios propostos são norteadores, pois têm como objetivo ajudar o professor a entender o desenvolvimento infantil, ainda que a transição de uma etapa para outra aconteça em tempos diferentes para cada criança. Esses autores estabeleceram os seguintes estágios: Estágio das Garatuja, que se inicia por volta dos dois anos de idade, em que a criança faz apenas rabiscos; Estágio Pré-esquemático, em que a criança faz rabiscos mais elaborados, que se inicia por volta dos quatro anos de idade; Estágio

Esquemático, no qual predominam desenhos, que se inicia por volta dos sete anos e pode se estender até os nove anos de idade; e Estágio do Realismo, com desenhos mais elaborados, que vai dos nove aos doze anos de idade.

Para Piaget (1976), a criança representa, em seus desenhos, mais o que sabe do que o que vê. Assim, Piaget buscou estudar o processo de construção do desenho e estabeleceu as seguintes etapas: Garatuja (Desordenada e Ordenada); Pré-Esquematismo; Esquematismo; Realismo; e Pseudo-Naturalismo. A primeira fase, nomeada de Garatuja, acontece no período de zero a dois anos; a segunda fase, denominada de Pré-Esquematismo, evidencia a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade; e a terceira, do Esquematismo, acontece, normalmente, dos sete aos dez anos de idade. Para esse autor, na fase do Realismo, a criança já consegue diferenciar o sexo, assim, desenha roupas diferentes para meninos e meninas. A última fase, que ele chamou de Pseudo-Naturalismo, acontece a partir dos dez anos em diante. Nessa fase, os desenhos já apresentam objetividade, profundidade, espaço e uso da cor com intenção.

As etapas defendidas pelos diferentes autores podem auxiliar os professores a reconhecerem a evolução do desenho infantil, sem, contudo, desconsiderarem as especificidades de cada criança, pois são sujeitos únicos com experiências e vivências diferentes. Cada criança tem sua forma de expressão, de pensar e de desenhar, além de ser dotada de emoções e desejos. Assim, os professores devem entender e respeitar suas peculiaridades e, desse modo, propor atividades que valorizem a expressão, a criatividade e a imaginação.

Vygotsky (1989), Mukina (1996) e Leontiev (1991) não elencaram o desenvolvimento do desenho infantil por meio de etapas, porém reconheceram que seu desenvolvimento acontece, em um primeiro momento, pelo domínio da ação motora à medida que a criança faz o registro do gesto e, na sequência, o registro da imagem. Em um segundo momento, a criança explica o que desenhou e, somente em uma fase mais avançada, a criança antecipa a intenção do que irá desenhar, mostrando planejamento em sua ação gráfica. De acordo com os autores, o processo de aprendizagem promove o desenvolvimento humano, sendo a linguagem o principal instrumento para tal, que pode se materializar de diferentes formas, inclusive, por meio da linguagem gráfica, do desenho.

Em relação à pesquisa de campo, os resultados levantados revelam que as professoras, além de possuírem formação inicial em nível superior, também

possuem curso de formação continuada em nível *Latu senso*. Embora as participantes possuam mais de um curso de Especialização, o que chama a atenção é que nenhuma buscou fazer uma especialização específica na área da Educação Infantil.

Ainda assim, os resultados indicam que as professoras, de modo geral, reconhecem a Educação Infantil como um espaço que promove o desenvolvimento integral da criança, ao associar atividades diversas, dentre elas, o brincar, algo fundamental para o desenvolvimento infantil. Em contrapartida, uma delas acredita que essa etapa deve preparar as crianças para os anos iniciais, reforçando, assim, a pré-escola como um espaço de alfabetização precoce. Outra contradição identificada nas respostas das professoras pesquisadas foi a falta de entendimento da importância do conhecimento científico como um dos objetivos da escola infantil, pois nenhuma participante destacou que esse espaço objetiva a ampliação do universo científico da criança.

Sobre a obrigatoriedade da pré-escola, as mesmas revelaram que não tiveram informações em relação à prescrição legal e, por esse motivo, continuam desenvolvendo as mesmas atividades propostas no planejamento. Constatou-se, também, que os cursos de capacitação e de formação continuada nem sempre tratam da temática em questão, o que pode levar a um equívoco no que diz respeito aos objetivos para essa faixa etária, visto que, na questão anterior, a pré-escola foi considerada como preparatória para a escolaridade posterior.

Outro resultado que chamou a atenção foi o desconhecimento da perspectiva teórica que rege a proposta pedagógica do Município, pois uma das participantes indicou o construtivismo como prática pedagógica, revelando desconhecer que a linha teórica do município se fundamenta na Perspectiva Histórico-Cultural. Verificou-se, também, que, embora a legislação tenha determinado a obrigatoriedade da pré-escola, não houve discussões acerca da organização do trabalho pedagógico a partir da prescrição legal, levando as famílias a terem muitas dúvidas acerca de sua efetivação.

Em relação ao grafismo infantil, os dados analisados apontam que as etapas do desenho infantil não são conhecidas pelas professoras, pois todas mencionaram a fase da garatuja, mas apontaram desconhecer as outras etapas do desenho infantil, independentemente de qualquer autor ou perspectiva teórica.

Desse modo, as participantes desconhecem esses estágios por falta de estudos nessa área do conhecimento.

Embora as fases ou estágios do desenho não devam seguir um padrão rígido, de modo a classificar as crianças ou compará-las umas com as outras, acredita-se que é importante a professora ter o conhecimento teórico sobre a evolução do desenho infantil, sobretudo para superar conceitos prontos e padronizados em seus pareceres, tais como: “utiliza cores em suas produções; é caprichoso; desenha com detalhes etc.”.

Assim, o uso dos desenhos, na pré-escola, é uma estratégia importante como forma de expressão, visando ao desenvolvimento infantil, pois se as crianças avançam no processo de construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento, os desenhos também evoluem e se tornam um recurso significativo para o registro, comunicação e expressão criativa das crianças.

Em relação às intervenções e à utilização de desenhos prontos como proposta de atividade no cotidiano da pré-escola, houve divergências entre as concepções, pois, das oito professoras entrevistadas, duas apontaram que utilizam desenhos prontos como forma de distrair e, até mesmo, porque as crianças gostam. Uma delas não disse exatamente que utiliza desenhos xerocados, mas que sempre desenha um modelo no quadro para orientar as crianças no momento em que forem desenhar.

Os resultados confirmam mais uma das hipóteses levantadas, ou seja, que ainda há, na prática, o uso de desenhos estereotipados que inibem todo o processo de criação e expressão da criança. Embora, nos dias atuais, haja o discurso de que a criança é criativa, única e curiosa, constata-se que ainda vigoram práticas que valorizam a estereotipia.

Os desenhos estereotipados caminham na contramão da criatividade, pois empobrecem a percepção e a imaginação das crianças, que são impedidas de se expressarem de forma individual e criativa, tornando-se inseguras quando não conseguem reproduzir desenhos iguais aos da professora. Salienta-se que, diante da realidade apresentada, o conhecimento das especificidades e características do desenho infantil torna-se indispensável como possibilidade de aprimoramento da prática pedagógica.

No processo de avaliação do desenho, os dados levantados apontaram que as professoras não apresentam critérios para avaliá-los, pois se

baseiam no resultado apresentado pelas crianças após a solicitação de uma atividade. Não há um critério para analisar o processo de criação da criança durante a produção de um desenho, mas sim o resultado final. Sobre isso, enfatiza-se o papel do professor de mediador das relações da criança com o desenho no sentido de levá-la a avançar na sua produção e imaginação; o que requer uma intervenção intencional consciente do professor na organização e avaliação dos processos educativos, inclusive dos desenhos infantis.

Sobre os processos formativos, os resultados da pesquisa indicam que as participantes encontram dificuldades para realizarem cursos fora do horário de trabalho, devido a carga horária de trabalho diária de dez horas. Embora todas tenham especializações na área de educação, muitas não tem buscado cursos de aperfeiçoamento devido ao cansaço e desgaste ao final do dia. Para as professoras, o ideal seria que esses cursos fossem oferecidos em horário de trabalho, pois com certeza as mesmas poderiam participar, mas para isso, a escola teria que ter uma demanda de professores auxiliares para assumirem as turmas na ausência das mesmas.

Desta forma, é possível perceber que ainda há grandes obstáculos a serem superados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na pré-escola de maneira efetiva e pensar no desenho, nos dias atuais, constitui um desafio, pois, na prática, nem sempre os desenhos são valorizados e reconhecidos como atividades que favorecem o processo de construção do conhecimento da criança. Muito se tem falado do desenho, mas pouco se fala sobre o processo da produção infantil como expressão criativa da criança. Além disso, a Emenda Constitucional nº 59/2009, ao determinar a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos de idade, pode levar à interpretação equivocada de que, nessa faixa etária, a criança deve ser escolarizada de maneira precoce, assim, os desenhos podem se tornar meros instrumentos para a alfabetização.

De todo o exposto, conclui-se que o desenho infantil associado a imaginação é um processo complexo, com um percurso intenso, sendo a criação o resultado de um longo processo. Desse modo, são de grande valor as condições, do espaço escolar da pré-escola, que propiciem a realização das atividades destinadas a enriquecer as experiências das crianças e, com isso, favoreçam o desenvolvimento de sua imaginação criadora, sem ênfase ao processo de alfabetização precoce, pois uma prática voltada para um ensino possibilitando

situações de experiências à criança em contextos diversos, ela pode desenvolver sua imaginação, criação e fantasia.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDROFF, Marlene C. **Construção Psicopedagógica: Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita**. São Paulo, n. 17, vol. 18. 2010.
- ANGOTTI, Maristela. (Org.), **Educação Infantil: Para quê, Para quem e Por quê?** Campinas: editora Alínea, 2006.
- ARCE, Alessandra S.; MARTINHO, Débora.A.S.; VAROTTO, Michele. **Ensinando ciências na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- ARCE, Alessandra. SILVA, J. C. É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.
- ARCE, Alessandra ; BALDAN, M. **A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas**. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.
- ARELARO, Lisete. R.G.; JACOMINI, Márcia .A.; KLEIN, Sylvie.B. **O Ensino Fundamental de Nove Anos e o Direito à Educação. Educação e Pesquisa**. São Paulo. V. 37. No. 1, Jan-Abr, 2011. p. 35-51.
- ARELARO, Lisete R. G. Não só de palavras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. **O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências**. Educação e Sociedade, v. 26, p. 1039-1066, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ASSIS, Muriane S. S. de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de Educação Infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 87-104.
- BARBOSA, Ivone. G. **Educação Infantil brasileira e a Emenda Constitucional n.º 59/2009: dificuldades e perspectivas de construção de uma proposta educativa de qualidade**. In: Os desafios da universalização da educação básica. Ano XXI, Boletim 16, novembro 2011. p. 13-22.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. (Obras completas. v. 10, tomo I – IV).

BARRETO, Angela M. R. F. **A Educação Infantil no contexto das políticas públicas**. Revista Brasileira de Educação. nº 24. 2003

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 agosto. 2018

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, Ministério da Educação, 2009. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 29 de janeiro de 2012.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao artigo 76 do ato das disposições constitucionais transitórias. *Diário Oficial da União*, 12 nov. 2009. Seção 1, p.8.

_____. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Brasília. Lei 8069, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, v. 2, 2006.

CAMPOS, Maria. M. **A Educação Infantil como Direito. Insumos para o Debate 2 – Emenda Constitucional no. 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2010. p.8 - 14. CATANI, D.B. Educadores à Meia-Luz. São Paulo. Tese de doutorado

CRAIDY, Carmem, M.; BARBOSA, Maria. C.S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. BARBOSA, M.C.S.; DELGADO, A.C.C. **A Infância no Ensino Fundamental de 9 Anos**. Porto Alegre. Penso. 2012. p.19-36. DECRETO no. 3356, de 31 de Maio de 1921. Anuário do Ensino do Estado.

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

FERREIRA, Maria R. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo :Atlas, 2002

GOBBO, Gislaine R.R. **O desenho infantil: um simbolismo de primeira ordem e as consequências da postura iconoclasta do professor de Educação Infantil.** In: **Congresso CBE**, Unesp- Bauru. Disponível: www.fc.unesp.br/cbe anais do congresso, 2007.

GOBBI, Márcia. **Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas.** Campinas: Autores Associados, 2005

GOMBRICH, Ernst H. J. **História da Arte.** São Paulo. LTC, 2012.

HADDAD, Lenira. **A Creche em Busca de Identidade.** São Paulo. Loyola , 1993

KISHIMOTO, Tizuko M. **A LDB e as instituições de Educação Infantil: Desafios e perspectivas.** Rev. Paul. Educação, São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001.

_____ **A pré-escola em São Paulo.** São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 2 ed. Rio de Janeiro: Achimé, 1984.

_____ **Com a pré escola na mãos.** São Paulo: Ática, 4ªed. 1982

KUHLMANN, Moisés JR., **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

_____ **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** São Paulo: Mestre Jou. 1970.

LUQUET, Georges H. **O Desenho Infantil.** Porto: Editora do Minho, 1969.

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

MACHADO, Maria L. de A. **Desafios Iminentes para Projetos de Formação de Profissionais para Educação Infantil,** Cadernos de Pesquisa, nº 110, p. 191-202, julho/ 2000

MARCILIO, Maria L. **A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950.** FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCONI, Marina. A; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ed. São Paulo: Atlas S.A, 2003

MARX, Karl. **Divisão do trabalho e manufatura.** In: _____. O capital. v.1. São Paulo: Bertrand Brasil-Difel, 1986. p. 423-550.

MASSUCATO, Jaqueline C.; AZEVEDO, Helena O. de. **Representações sociais de futuras professoras de Educação Infantil: identidade e formação profissional em questão.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 173-188, 2012.

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

MERISSE. Antônio. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In MERISSE. A et al. **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato.** São Paulo. Arte e Ciência, 1997.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da Idade Pré-escolar.** Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996

NASCIMENTO, Maria L. B. P. **Reconhecimento da Sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa.** In: FARIA, A. L G. e FINCO, D. (orgs.) Sociologia da infância no Brasil. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

OLIVEIRA, Lysie R.; TRINCHÃO, Gláucia M. C. A história contada a partir do desenho. IN: **ANAIIS DO GRÁFICA 2000 (III CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENGENHARIA GRÁFICA NAS ARTES E NO DESENHO E IV SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMETRIA DESCRITIVA E DESNHO TÉCNICO.** Ouro Preto, Minas Gerais: 2000, p.156

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PASCHOAL, Jaqueline D. **Aspectos históricos do trabalho pedagógico dos primeiros Jardins de Infância no estado do Paraná**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá, 2010.

_____. **Entre saberes e práticas das professoras de Educação Infantil: um estudo sobre os cuidados na primeira infância**. POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), v. 9, p. 63-79, 2015.

PÁDUA, Elisabete. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10ª ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PASQUALINI, Juliana C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho”, 2006

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PINAZZA, Mônica Ap.; SANTOS, Maria W. **A (pré)- escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante ‘dejà vu’?**. Textura Canoas v.18, n.36 p. 22-43 jan./abr. 2016.

Rabello, Nancy. **O desenho infantil: entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

RAUPP, Marilena D.; ARCE, Alessandra. **A formação de Professores na Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos**. In: Arce, Alessandra Martins, M. Ligia. (Org.). Ensinando ao pequenos de zero a três anos. 2ed.Campinas: Atomo e Alinea, 2012, v. 01, p. 51-92.

REILY, Lucia. **Atividades de artes plásticas na escola: hoje é meu dia, Dona Aula de Artes?** São Paulo: Pioneira, 1986.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. TCE. Tribunal de Contas do Estado. Radiografia.

SACCOMANI, Maria C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SANS, Paulo T. **Pedagogia do Desenho Infantil**. São Paulo: Alínea, 2009

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SILVA, Andréia F. da. **Escolarização obrigatória e formação de professores para a Educação Infantil**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 9, p. 371-383, jul./dez. 2011.

STERN, Arno. (s.d.). **Uma nova compreensão da Arte Infantil**. Lisboa: Livros Horizonte. 1966

TEIXEIRA, Sônia R. dos S; ARAÚJO Ana P.M. de. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil**; Textura, v. 18 n.36, jan./abr. 2016

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel T. da. da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990

APÊNDICES

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professor)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS DESENHOS DAS CRIANÇAS: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ- ESCOLA OBRIGATÓRIA”

“

Prezado (a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS DESENHOS DAS CRIANÇAS: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ- ESCOLA OBRIGATÓRIA”**, a ser realizada nas dependências da escola na qual você atua como docente.

O objetivo da pesquisa é conhecer, registrar e analisar as percepções dos professores sobre os desenhos das crianças e, as implicações destas concepções no trabalho pedagógico na Pré-escola. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Você responderá a perguntas feitas pela pesquisadora por meio de uma entrevista que será gravada em áudio cujo conteúdo versará sobre suas informações pessoais, como idade, formação acadêmica e experiências profissionais, bem como sobre suas percepções sobre os seus conhecimentos e experiências em relação ao processo de desenvolvimento do desenho infantil e suas implicações no trabalho pedagógico na pré escola obrigatória. Reiteramos ainda que os áudios gravados na entrevista serão armazenados por cinco anos e as informações coletadas serão utilizadas somente para os fins da pesquisa.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para esta e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Comunicamos, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são: 1) O estudo poderá delinear quais dos saberes docentes dos apontados pela literatura como importantes para o processo de desenvolvimento do desenho infantil na pré escola obrigatória os professores já dominam, e quais ainda precisam ser desenvolvidos por estes profissionais para aprimorarem suas práticas pedagógicas, apontando a relevância do desenho infantil como forma de expressão da criança na Pré-escola obrigatória; dando indícios aos cursos de formação inicial, continuada ou em serviço do que ainda precisa ser trabalhado na formação de professores . Quanto aos riscos, poderá haver riscos mínimos se considerarmos que algum participante possa se sentir constrangido de algum modo ao responder perguntas feitas durante a entrevista.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Regina Carboni Alves de Assis. Rua Alexander Graham Bell ,560, Torre 2, Apto 2003.Parque Jamaica. Londrina-PR. Telefones: (43) 99930-1609 e 3347-1859. E-mail: reginacarboni@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, 01 de março de 2018

Pesquisador Responsável

Regina Carboni Alves de Assis

RG: 6.626.847-0

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B- Roteiro da entrevista realizada com os professores



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

O presente instrumento de coleta de dados tem o objetivo de “conhecer, e analisar as percepções dos professores sobre os desenhos das crianças e suas implicações no trabalho pedagógico na Educação Infantil”, referente a pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Londrina.

PARTE I

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Nome (Iniciais): _____ Idade: _____

Graduação () Curso _____

Especialização () Qual? _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação na Educação Infantil: _____

PARTE II

II – QUESTÕES

1) Para você qual a finalidade da Educação Infantil na atualidade e de forma esse nível de ensino pode contribuir para a ampliação do universo científico da criança?

2) Você teve alguma informação no seu curso de formação inicial ou de formação continuada sobre a obrigatoriedade da pré-escola a partir de 2016? Teve alguma dificuldade em relação à organização do trabalho pedagógico com as crianças a partir da obrigatoriedade da pré-escola?

- 3) Você reconhece as fases do desenho infantil e consegue identificá-las nas produções das crianças?
- 4) Qual a sua percepção sobre o desenho produzido pela criança? Em que momentos faz uso dessa atividade na sala de aula?
- 5) Você utiliza desenhos prontos (xerox ou impresso) como proposta de atividade? Em caso afirmativo, destaque um ou mais objetivos de tal uso.
- 6) Para você qual a relação entre o desenho da criança e o processo de construção da língua escrita? É possível utilizar do primeiro para alfabetizá-la?
- 7) Como você avalia o desenho produzido pela criança?
- 8) Quais as maiores dificuldades que encontra na realização da formação continuada? (Recurso financeiro insuficiente; falta de tempo; pouco incentivo da escola, outros).

Londrina, 02 de março de 2018

Regina Carboni Alves de Assis

Pesquisadora

ANEXOS

ANEXO A: Parecer Consubstanciado do CEP, aprovando a pesquisa.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS DESENHOS DAS CRIANÇAS: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ- ESCOLA OBRIGATÓRIA

Pesquisador: REGINA CARBONI ALVES DE ASSIS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82572518.8.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.499.920

Apresentação do Projeto:

Essa pesquisa tem como objetivo conhecer, registrar e analisar as percepções dos professores sobre os desenhos das crianças, e as implicações no trabalho pedagógico na Pré-escola. Justifica-se a importância do estudo, pois a Emenda Constitucional nº 59/2009, tornou o ensino obrigatório a partir dos quatro anos de idade; o que pode levar às práticas equivocadas de escolarização e alfabetização precoce e a ausência de atividades que favorecem a capacidade de criação, sobretudo no que diz respeito aos desenhos das crianças de quatro a cinco anos de idade; isso porque, a prática pedagógica de muitos professores, desconsidera-se as produções artísticas das crianças em detrimento da reprodução de desenhos estereotipados, cujo fio condutor são as folhas mimeografadas e fotocopiadas de desenhos para colorir e recortar nas datas comemorativas. Outro fator que justifica a pertinência da temática é por acreditar que esses equívocos, empobrecem a percepção e a expressão imaginativa das crianças, sobretudo no que diz respeito a capacidade criadora. Como método, optou-se pela Pesquisa Qualitativa de caráter bibliográfico e pesquisa de campo, tomando por base o Materialismo Histórico e Dialético. Para coleta de dados pretende-se utilizar de entrevista semiestruturada com questões abertas sobre a organização do trabalho pedagógico; Participarão da pesquisa, professores das escolas municipais de Londrina que atuam, exclusivamente, na Pré-escola, a participação dos mesmos acontecerá de forma voluntária. Como contribuição esse estudo pretende apontar os inúmeros

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR **Município:** LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Involucrando
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.499.920

desafios colocados à partir das determinações legais e sua efetivação no cotidiano dessas instituições. Nesse sentido acredita-se que a formação continuada dos professores é condição essencial para a compreensão sobre o papel do desenho na aprendizagem das crianças, visto que um trabalho de qualidade possibilita o desenvolvimento das suas diferentes linguagens.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

-Conhecer, registrar e analisar as percepções dos professores sobre os desenhos das crianças e, as implicações destas concepções no trabalho pedagógico na Pré-escola.

Objetivo Secundário:

Como objetivos específicos a intenção é demonstrar a função pedagógica da Educação Infantil a partir das determinações legais; traçar a trajetória histórica do desenho nas diferentes organizações sociais; apresentar as concepções do desenho infantil na perspectiva de diferentes autores; discutir o papel do desenho na perspectiva Histórico Cultural; apontar a relevância do desenho infantil como forma de expressão da criança na Pré-escola obrigatória; relacionar o desenho e outras linguagens da criança, com ênfase na construção da língua escrita; discutir as especificidades do trabalho pedagógico da Pré-escola e a articulação com os Anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há previsão de riscos, mas o participante poderá ficar constrangido ao responder algumas das questões durante a entrevista.

Benefícios:

O estudo poderá delinear quais dos saberes docentes dos apontados pela literatura como importantes para o processo de desenvolvimento do desenho infantil na pré escola obrigatória os professores já dominam, e quais ainda precisam ser desenvolvidos por estes profissionais para aprimorarem suas práticas pedagógicas, apontando a relevância do desenho infantil como forma de expressão da criança na Pré-escola obrigatória; dando indícios aos cursos de formação inicial, continuada ou em serviço do que ainda precisa ser trabalhado na formação de professores; Acredita-se que este estudo poderá contribuir para a formação continuada dos professores no sentido de instrumentalizá-los para uma melhor compreensão sobre o papel e a importância do desenho na aprendizagem das crianças. Isso porque, um

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR **Município:** LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.499.920

trabalho intencional que respeita as diferentes formas de expressão das crianças é condição necessária para um atendimento de qualidade na Pré-escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão adequados, e são:

1. Folha de Rosto;
2. Autorização da unidade coparticipante;
3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram atendidas. Assim sendo, vota-se pela aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1067555.pdf	07/02/2018 20:43:13		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetopesquisa.pdf	07/02/2018 20:38:09	REGINA CARBONI ALVES DE ASSIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoConsentimentoLivreEsclarecido.pdf	07/02/2018 20:37:27	REGINA CARBONI ALVES DE ASSIS	Aceito
Outros	Coparticipante.pdf	29/01/2018 16:23:27	REGINA CARBONI ALVES DE ASSIS	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	29/01/2018 16:13:24	REGINA CARBONI ALVES DE ASSIS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	29/01/2018 16:07:59	REGINA CARBONI ALVES DE ASSIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

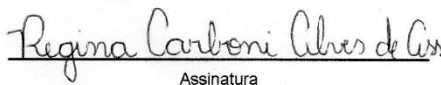
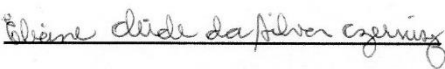
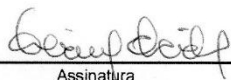
CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS DESENHOS DAS CRIANÇAS: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA OBRIGATÓRIA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 8			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: REGINA CARBONI ALVES DE ASSIS			
6. CPF: 993.946.189-53		7. Endereço (Rua, n.º): ALEXANDER GRAHAM BELL PARQUE JAMAICA N 560, Torre 2, Ap. 2003 LONDRINA PARANA 86063250	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (43) 3347-1859	11. Email: reginacarboni@hotmail.com
10. Outro Telefone:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>29</u> / <u>01</u> / <u>2018</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual de Londrina - UEL		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: CECA - Programa de Mestrado em Educação
15. Telefone: (43) 3371-4071		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: 		CPF: <u>653720509-34</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora do PPEdu</u>			
Data: <u>29</u> / <u>01</u> / <u>2018</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL		Profª Drª Eliane Cleide da Silva Czernisz Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação	
Não se aplica.			

**ANEXO B- Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou
Instituição Co- Participante.**

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição

Co-Participante



Prefeitura do Município de Londrina
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

OF. Nº 1488/17 – GAB/S.M.E.

Londrina, 25 de outubro de 2017.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Secretaria Municipal da Educação, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS DESENHOS DAS CRIANÇAS: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ- ESCOLA OBRIGATÓRIA" sob a responsabilidade de Regina Carboni Alves de Assis, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em dezembro de 2018.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão, professores das escolas municipais de Londrina que atuam, exclusivamente, na Pré-escola, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,


Maria Tereza Paschoal de Moraes
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO