



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENHO
LIVRE EM SALA DE AULA**

GÉSSICA SOUZA SANTOS

BRASÍLIA – DF
SETEMBRO DE 2017

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GÉSSICA SOUZA SANTOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENHO LIVRE EM
SALA DE AULA**

Monografia apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UNB - como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura plena em Pedagogia.

Orientação da Professora Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton.

Brasília, setembro de 2017.

TERMO DE APROVAÇÃO

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton
Presidente – Faculdade de Educação/MTC/UnB

Profa. Dra. Gabriela de Sousa Melo Mieto
Membro – Instituto de Psicologia/PED/UnB

Profa. Me. Tatiana Terra
Membro – Doutoranda do Instituto de Artes/IDA/UnB

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera
Suplente – Faculdade de Educação/TEF/UNB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças, para que tenham uma educação de qualidade com profissionais bem capacitados. Na esperança de que seus futuros sejam brilhantes e que possam viver dias melhores em nosso país.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos meus pais Graça e Marcelo, por me darem suporte, amor, dedicação ao longo de toda minha vida e especialmente em minha trajetória acadêmica.

Agradeço ao meu irmão Guilherme por seu companheirismo e amizade, por sua preciosa ajuda em meus trabalhos de campo e atividades acadêmicas.

À minha orientadora, por toda dedicação, pelo tempo, paciência e incentivo.

Às minhas amigas de vida e de academia, que me apoiaram ao longo desse processo sempre me incentivando e fazendo dos meus dias os melhores possíveis.

À minha querida e amada vó, pois sem seu apoio tudo teria sido mais difícil.

A todos que mesmo não mencionados aqui, auxiliaram-me nessa caminhada.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso teve como objetivo analisar as significações dadas pelas crianças de 4 a 5 anos ao desenhar livremente em atividades pedagógicas de reconto de histórias em sala de aula do Jardim I. Consideramos a criança pequena como um ser protagonista de seus pensamentos, imaginação e de suas criações gráficas, portanto o desenho é uma prática recorrente nas salas de aulas da faixa etária pesquisada. No referencial teórico a pesquisa buscou desenvolver um breve histórico da Educação Infantil no mundo e no Brasil, seguido dos aspectos teóricos do desenho infantil como prática pedagógica. O contexto pesquisado foi uma sala de aula do Jardim I, localizado em uma região administrativa do Distrito Federal, cujos participantes foram cinco crianças com idade entre quatro e cinco anos. As atividades realizadas em sala foram elaboradas previamente e descritas no diário de bordo. Foram organizadas três sessões de contação de histórias e posterior reconto delas por meio da produção de desenhos pelas crianças. Os resultados da pesquisa sugerem que o ato de desenhar era apreciado pelas crianças, estas se divertiram quando desenhavam e desencadeavam processos de imaginação, além de irem buscar em suas vivências os elementos da memória. Por fim, o desenvolvimento dessa pesquisa nos mostra como o desenho enquanto prática pedagógica é importante para o desenvolvimento infantil em que a imaginação, criações gráficas e suas significações afirmam que as crianças são protagonistas de suas obras.

Palavras-chave: Educação infantil, práticas pedagógicas, crianças pequenas, desenho infantil, desenvolvimento infantil.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	13
AGRADECIMENTOS	14
RESUMO	15
LISTA DE FIGURAS	18
LISTA DE QUADROS	19
APRESENTAÇÃO	10
PARTE I - MEMORIAL	11
PARTE II – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENHO LIVRE EM SALA DE AULA	13
1. INTRODUÇÃO	13
2. O DESENHO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	15
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	16
2.1.1 A ampliação da educação no século XX – a democratização do ensino	16
2.1.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil - PNQEI	19
2.1.3 Currículo em movimento	19
2.2 O DESENHO INFANTIL	20
2.2.1 O desenho e seus significados na infância	21
2.2.2 Fases do desenho da criança	22
2.2.3 Imaginação, criação e real para a criança pequena	24
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	28
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA	28
3.2 PARTICIPANTES	29
3.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS DE PESQUISA	29
3.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS	30
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	32
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADO	33
4.1 SESSÃO 1: A ASSEMBLEIA DOS RATOS	33
4.1.1 Rodinha	33
4.1.2 Desenho Livre	34
4.2 SESSÃO 2: TEXTO INFORMATIVO SOBRE COELHO	36
4.2.1 Rodinha	36
4.2.2 Desenho Livre	37

4.3 SESSÃO 3: A PRINCESA E O SAPO	39
4.3.1 Rodinha	39
4.3.2 Desenho Livre	39
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
PARTE III - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	45
REFERÊNCIAS	46

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fantoche de rato utilizado para o reconto.....	33
Figura 2 - Letícia: “um rato e os amiguinhos dele”.....	35
Figura 3 - Emanuel: "um gato".....	35
Figura 4 - André: "rato, amigo do rato e o Sol".....	35
Figura 5 - Daniel: "o rato".....	35
Figura 6 - Amanda: "o rato".....	35
Figura 7 - Amanda: “o meu coelho é o que anda”.....	38
Figura 8 - Daniel: "o coelho".....	38
Figura 9 - André: “coelho e sua casinha e o coelho que gosta de comer cenoura”.....	38
Figura 10 - Letícia: rato e seus brinquedos.....	38
Figura 11 - Emanuel: pessoa e coelhinho dentro da toca.....	38
Figura 12 - Emanuel: “olhos, Sol e Lua”.....	41
Figura 13 - Daniel: “o gol, as duas bolas e o príncipe, a lua e o Sol”.....	41
Figura 14 - Letícia: “a mulher e o príncipe”.....	42
Figura 15 - Amanda: “Sol torrando pra todo lado”.....	42
Figura 16 - André: "flores, bola e o ensolarado".....	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes	29
Quadro 2 – Sessão 1	34
Quadro 3 – Sessão 2	37
Quadro 4 – Sessão 3	40

APRESENTAÇÃO

Este trabalho está dividido em três partes:

- I. Memorial: trata da trajetória de vida e apresenta as circunstâncias e os fatos que provocaram o nosso interesse pela pedagogia e pelo tema em questão a ser apresentado neste trabalho.
- II. Monografia: “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: O desenho livre em sala de aula”, composta de quatro capítulos, apresenta a pesquisa teórica e empírica sobre as práticas pedagógicas envolvendo o desenho.
- III. Perspectivas acadêmicas e profissional futuras.

PARTE I - MEMORIAL

Minha vida escolar teve início no Jardim de Infância, que foi realizado no CEIC da Candangolândia. Lembro desse período da minha vida com muito carinho, pois foi marcado com boas lembranças e momentos de alegria dentro do ambiente escolar. Esse primeiro processo educacional pelo qual passei além de ter sido essencial para minha formação escolar, contribuiu para minha compreensão da importância do papel de educadora e o quanto essa profissão pode ser marcante na vida de uma pessoa.

Durante meu ensino fundamental, minha família e eu havíamos nos mudado para cidade de Santa Maria. Nesta passei a frequentar as escolas locais o que me gerou um estranhamento, pois apesar da mudança de cidade, essa nova etapa escolar era bem diferente da qual eu estava habituada. A escola que frequentei nesse período, não era motivadora no quesito aprendizagem, desde a estrutura física à gestão escolar existia um descaso com a educação naquele espaço.

Na minha pré-adolescência passei a me sentir desmotivada pela escola, um dos principais motivos foi notar a forma com que o corpo docente e a direção tratavam seus alunos e a comunidade ao redor. O fato dos professores sempre desconfiarem dos alunos e estarem à frente de posturas agressivas e não éticas, alimentava cada vez mais meu sentimento de insatisfação e de desgosto por frequentar a escola, e logo ir à escola passou a ser obrigação. Apesar das dificuldades não permitia que houvesse reclamações sobre meu comportamento ou notas e muito menos a ideia de desapontar meus pais. Outro fator grave de meu descontentamento foi notar a criminalidade que rodeava e se infiltrava no meio dos alunos.

No Ensino Médio, voltei para minha cidade onde minha vida escolar havia começado, e um tanto mais alegre com a gestão da escola, com os professores, nasceu minha vontade de ingressar na Universidade de Brasília. Um dos principais motivos era a certeza de que minha família não possuía recursos financeiros para me manter em uma instituição de ensino superior privado. A partir daí, comecei a amadurecer a ideia de qual curso deveria escolher, mas ainda distante da Pedagogia.

A escola na qual cursei o Ensino Médio se preocupava com o ingresso dos alunos no Ensino Superior. A direção organizava desde testes vocacionais até passeios visitando Universidades. Em uma das aulas da matéria Projeto Disciplinar, os alunos pesquisaram os cursos que existiam na UnB, notas de corte, provas antigas do vestibular, entre outras atividades acadêmicas.

A partir dessa interação da escola com as Universidades, surgiu um convite da diretora para participar do PIBIC/EM – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio. Um pequeno grupo de colegas foi selecionado para fazer parte do programa, e sendo assim, metade do grupo ficou na Faculdade de Educação e outra parte, da qual fazia parte, no Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento sob a orientação da Profa. Dra. Gabriela Mieto.

O PIBIC foi sem dúvidas meu primeiro contato com a Universidade e com a pesquisa Científica. Desenvolvemos com a profa. Gabriela Mieto um belo trabalho de relações triádicas entre bebês e objeto, essa participação no programa me permitiu definir qual curso eu realmente escolheria. Conhecer a Universidade de antemão acrescentou muita na minha vida acadêmica, e a experiência com a pesquisa científica me proporcionou um olhar diferenciado de pesquisadora durante a graduação.

Ao chegar na Universidade de Brasília, fiquei encantada com a diversidade e a liberdade. Guardo muito carinho e respeito pelos professores que aqui tive a oportunidade de aprender e conhecer. Logo no primeiro semestre retornei à orientação da professora Gabriela e, então, tive a grande oportunidade de participar de um PIBIC na graduação, o que me abriu portas ao conhecimento teórico-prático importantes para minha formação que culminou em um capítulo de livro em coautoria.

Por intermédio da Profa. Gabriela tive o primeiro contato com a minha orientadora Fernanda Cavaton, da área de Educação Infantil, que mais tarde seria a minha escolha por área de pesquisa, devido ao fato de ter grande interesse em crianças pequenas. Minha escolha foi confirmada tanto no quesito educação infantil quanto em ser professora ao realizar o estágio obrigatório.

A escolha pela área temática do desenho infantil, aconteceu mediante ao contato com as crianças e ao estudar a literatura da área temática durante a realização dos estágios obrigatórios. O contato com a escola de educação básica paralela a graduação foi decisiva na minha formação, pois foi no decorrer desse processo que tive a certeza em escolher pela educação infantil como minha área de atuação profissional. Acredito que tenho muito a acrescentar no âmbito educacional, atuando em escolas, especialmente como professora de crianças pequenas.

PARTE II – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENHO LIVRE EM SALA DE AULA

1. INTRODUÇÃO

O desenho durante a infância é uma das formas de registro com grande significado, que para a criança pequena pode ser: um meio de diversão, de contar uma história, uma forma de expressar suas emoções, até mesmo acontecimentos vividos. Na educação infantil o desenho tem papel importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, por ser essa atividade artística uma das primeiras atividades escolares feitas pela criança que podem auxiliar ao professor identificar seu aprendizado. Apesar disso, a criança muitas vezes não é reconhecida como ser criativo e protagonista.

Nessa relação entre desenho infantil, experiências do professor e dos alunos, Derdyk (1994) afirma que a vivência é uma forma de ampliar nosso repertório, o que tem grande importância para o nosso processo criador, independente de nossa formação cultural. Quando se fala do conceito vivência, estamos nos referindo as experiências, ao cotidiano e os ritos e rituais das quais as crianças participam. Assim a vivência tem papel fundamental para os professores, pois estes carregam consigo a visão de mundo e interferem na construção de seres individuais e sociais, e para as crianças têm forte relação com o criar, conhecer e significar.

Se o desenho para a criança é uma diversão em que nela pode criar suas próprias regras com liberdade e aprender a estar sozinha, é também uma forma de manifestar suas necessidades e sentimentos, enfim se comunicar. Porém nem todas crianças gostam de desenhar, outras preferem diferentes formas de expressão, como dançar, pintar, atuar e dentre tantas outras formas (DERDYK, 1994).

As práticas educativas envolvendo o desenho dentro do ambiente escolar, por vezes tem objetivos superficiais de representações e criação. Como para Derdyk (1994), se o educador não possuir vivências práticas em relação às linguagens expressivas, existe uma grande possibilidade de erros na avaliação dos desenhos das crianças pequenas.

Após o delineamento do nosso tema, escolhemos pesquisar crianças com idade entre 4 a 5 anos, pelo fato de ser nessa idade que elas dominam o desenho como forma de expressão/comunicação. Além de o desenho ser uma prática recorrente na educação infantil, chamou-nos a atenção a falta de reconhecimento dada a ele por parte dos educadores.

A escola observada para a realização dessa pesquisa é pública destinada a educação infantil, está localizada na Região Administrativa de Santa Maria – DF. Foram feitas observações semanais, apoiadas na disciplina de estágio Projeto 4.

Durante a experiência com a turma observada, as práticas pedagógicas de desenho chamaram a atenção, levantando questionamentos tais como: como se lida a criação de arte das crianças na educação infantil? As crianças pequenas têm espaço para criar em sala de aula? E como as professoras entendem o desenho livre?

Para responder aos nossos questionamentos, realizamos três sessões, nas quais contamos histórias e oferecemos atividades envolvendo o desenho livre de diferentes formas, tais como: recontos literários, usando livros, objetos e figuras realísticas com o seguinte objetivo geral: Analisar as significações dadas pelas crianças de 4 a 5 anos ao desenhar livremente em atividades pedagógicas de reconto de histórias em sala de aula do Jardim I”. E os objetivos específicos a partir da significação dada pelas crianças:

- Verificar a produção das crianças ao desenhar o final da história que lhe foi contada incompleta;
- Descrever os desenhos criados pelas crianças após serem dadas informações de habitat, alimentação e características de animais apresentadas em imagens.
- Observar os desenhos criados pelas crianças após o reconto de história realizada por meio de objetos.

2. O DESENHO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Numa análise histórica, a educação da criança em seus primórdios era de responsabilidade da família. Esse cenário muda, com a passagem do sistema feudal para o capitalista na Europa. As mudanças no século XVIII ocasionadas pela Revolução Industrial na sociedade, permitiram a entrada da mulher no mercado de trabalho, tal mudança interferiu na forma da família de cuidar e educar suas crianças. As mães que não tinham com quem deixar seus filhos, faziam o uso das chamadas “mães mercenárias”, mulheres que cobravam para cuidar das crianças (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Nos Estados Unidos e Europa, as primeiras instituições de cuidados de crianças, tinham como objetivo cuidá-las e protegê-las enquanto as mães estavam no trabalho. A origem desses espaços está atrelada à mudança no núcleo familiar. A imagem inicial traçada à estas instituições são de assistencialismo, com o foco na guarda, higiene, alimentação e cuidados físicos das crianças. (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Por volta do ano de 1970, apesar das instituições estarem voltadas para o assistencialismo das crianças, já era possível notar a preocupação com educação e questões pedagógicas (KUHLMANN, 2000). Na França em 1769, a Escola de Principiantes, iniciativa de um pastor, mantinha o programa de passeios que atendia crianças de 2 a 6 anos de idade, no qual mulheres da comunidade ensinavam crianças a tricotar e a ler a bíblia. Além de trabalhar hábitos de higiene, obediência e a reconhecer letras do alfabeto, pronúncia e noções de moral. (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Na Escócia em 1816, como exemplifica Paschoal e Machado (2009), a escola “Robert Owen” possuía objetivos educativos, a escola recebia crianças de dezoito meses de idade até adultos de 25 anos. Esta instituição trabalhava conceitos envolvendo natureza, exercícios de dança e canto coral, o material didático utilizado possibilitava o desenvolvimento de raciocínio e de julgamento correto diante das situações apresentadas pelo professor.

Os modelos de creches com o perfil assistencialista, chega a um momento de superação, marcado por duas vertentes: a mudança de foco da mãe operária para a criança pessoa em desenvolvimento; universalização do atendimento. A criança passa a ser vista como um ser que necessita de um espaço para uma educação especializada, sujeito de educação. A creche tem a preocupação de desenvolver um trabalho pedagógico e se afasta da ideia de espaço amparador apenas para dar suporte às mães.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

As primeiras organizações voltadas para as crianças no Brasil, como creches e orfanatos surgiram com a intencionalidade de assistência para crianças órfãs, e a necessidade de mães e viúvas que precisavam fazer parte do mercado de trabalho. As taxas de acidentes e mortalidades envolvendo crianças, contribuiriam como fatores que auxiliaram na criação de espaços educativos feitos por setores da sociedade como: igrejas, empresas e etc. (DIDONET, 2001).

No Brasil, as creches estabeleciam semelhanças com as europeias, porém atribuindo o papel de orfanato, no qual atendiam crianças abandonadas ou filhos de mães solteiras. O modelo filantrópico predominou nas creches brasileiras até meados do século XX (DIDONET, 2001).

Uma das instituições mais duradouras de atendimento à criança, que existiu antes das creches no Brasil, era chamada de Roda de Expostos¹. Implantadas no século XVII, durante o período colonial, com o objetivo de acolher crianças abandonadas. Devido a dificuldades financeiras e por falta de apoio, só existiram até o século XX (MARCÍLIO², 1997 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A partir do descaso desenfreado para com as crianças, o que chama a atenção da sociedade, nota-se que as estas necessitam de atenção e de assistência. As taxas altas de mortalidade que se estendiam desde o século XIX ao XX, chamaram a atenção da filantropia e pediatria que motivaram a ampliação dos profissionais da área da saúde com discursos higienistas, sanitaristas e assistência e moral.

2.1.1 A ampliação da educação no século XX – a democratização do ensino

Como afirma Spada (2007), até o início do século XX, as políticas governamentais no Brasil voltadas para a primeira infância eram ausentes. Atrelado a isso começa a necessidade de ter quem cuidasse dos filhos com a saída dos pais para o trabalho, especialmente a entrada da mulher nesse mercado. Os pequenos eram deixados sozinhos com vizinhos, irmãos maiores ou algum parente próximo. As diversas causas da mortalidade infantil eram por falta de devido cuidado, acidentes domésticos, desnutrição infantil e doenças advindas de ausência de saneamento básico. Isso tudo chamou a atenção dos médicos

¹A roda de expostos, por quase meio século foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil. Teve início no período da Colônia, perpassou o período Imperial e a República e foi extinta em meados de 1950.

² MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-57.

sanitaristas, dos religiosos, empresários e educadores, influenciando o surgimento e a expansão das creches (DIDONET, 2001).

Assim, Didonet (2001) ressalta a forte ligação entre a criação de creches e os espaços de cuidados de crianças em relação à mulher no trabalho extradomiciliar, além da criança estar sendo vista pela sociedade como problema que precisava de cuidados. Assim as creches criadas surgem atreladas ao sentimento de assistencialismo. As famílias com mais recursos financeiros contavam com o auxílio de uma babá, já as famílias das classes trabalhadoras precisavam de creches em período integral, gratuitas ou que cobrassem muito pouco.

Na legislação de 1920, estava previsto a instalação de Escolas Maternais³, para dar suporte às mães operárias, em empresas que possuíam mais de 30 funcionárias. Porém poucas delas prestavam tal atendimento. O berçário era oferecido nas instalações das creches. (KUHLMANN JR, 2000). Por vezes, à época, o ensino às crianças de até seis anos de idade não era contemplado como uma prática educacional, segundo a Constituição e legislação até então em vigor.

A partir de 1970, no Brasil, a participação da mulher trabalhadora continuava crescendo. A necessidade de melhorar as condições no ingresso do ensino fundamental se fazia necessária. As lutas pelo atendimento da criança pequena continuavam. Nessa época, as instituições de educação infantil passaram por um processo lento de expansão, envolvendo o atendimento de crianças com idade entre 4 a 6 anos e os sistemas de educação. Com a democratização do ensino, as camadas populares ingressaram em massa nas escolas. Criou-se a necessidade desses alunos terem sucesso no ensino fundamental. Desse modo, começa um processo de educação compensatória para as crianças na faixa etária acima citada, como se fossem preparadas na pré-escola para a verdadeira escola (KUHLMANN JR., 2000). Já o atendimento às crianças menores, principalmente aos bebês, caracterizava-se ainda como assistencial, em creches oferecidas em espaços específicos que integravam o sistema de saúde e/ou assistência social (ABREU, 2004). O que se via era oferta de ensino nos sistemas educacionais, contemplando apenas as crianças de dois a quatro anos em maternais e de quatro a seis nos jardins de infância, geralmente da rede privada.

³ Denominação alternativa para as desgastadas instituições conhecidas como salas de asilo. Apesar da aprovação de um decreto para efetivar a substituição do nome, a tradição prevalece dando continuidade ao uso do termo Sala de Asilo. Somente em 1879, pela insistência de Pauline Kergomard, a questão da denominação foi novamente posta em discussão, culminando com a aprovação do decreto de 2 de agosto de 1881, que reorganiza as salas de asilo, mudando definitivamente sua denominação para escola Maternal (KISHIMOTO, p. 1986).

Na década de 1980, as discussões sobre o direito da criança à educação começam a ganhar estrutura. Em meio ao regime militar, a sociedade civil começa a se organizar em movimentos em prol da educação, do direito da criança à escola e, principalmente, por creches de qualidade (KUHLMANN JR., 2000).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) consolidou os documentos que respaldaram os direitos educacionais, a legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica (KUHLMANN JR., 2000).

Portanto a Constituição e lei a que a regulamenta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), que amparam como dever de o Estado oferecer educação infantil em instituições próprias (ABRAMOWICZ, 2003; SPADA, 2007). Além de a educação infantil ser destinada, prioritariamente, aos Municípios e ao Distrito Federal.

Desse modo, legalmente foi adotado o termo educação infantil para caracterizar as instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade. Entra em cena um espaço próprio de educação e exercício da infância para as crianças pequenas (ABRAMOWICZ, 2003). A regulamentação da educação infantil como direito da família e da criança, dever do Estado e do Poder Público, porém não era obrigatória (ABREU, 2004). Entretanto com as atualizações da LDBEN (BRASIL, 2005; 2006a; 2013), a criança de seis anos passou para o ensino fundamental de nove anos e a educação básica tornou a faixa etária de quatro a dezessete anos, acesso obrigatório com provimento de vagas.

O reconhecimento da educação infantil reflete a importância social inter-relacionada com a formação necessária do ser para o exercício da cidadania. Assim, a educação de crianças pequenas para o Estado e Poder Público tem uma nova face, deixando de lado apenas o *velar* e passa a ser de cuidar e educar de forma indissociável (ABREU, 2004) O conceito dessa unidade entre cuidar e educar foi trazido pelo Referencial Nacional Curricular da Educação Infantil, documento que serviu de base às práticas escolares da educação de crianças pequenas (BRASIL, 1998). Até então, como afirma Abreu (2004, p.4), “[...] não existiam diretrizes nacionais para a educação pré-escolar”.

Os direitos garantidos na CF e na LDBEN somadas aos direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) tornaram-se marcos legais para a visibilidade do atendimento educacional de crianças pequenas no Brasil. A seguir

apresentamos também documentos normativos importantes para o entendimento de uma educação infantil de qualidade.

2.1.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil - PNQEI

Considerando que a criança pequena é um ser único em desenvolvimento e crescimento, tanto em seus aspectos físicos e psicológicos, a criança ainda depende do adulto para sobreviver. Esta é capaz de interagir com outros seres humanos e com o mundo, fazendo parte do meio social, cultural e natural. A partir das interações sociais que a criança experimenta desde seu nascimento, ela desenvolve seu universo de significados em contextos coletivos de qualidade. Um dos objetivos explanado no PNQEI para a educação infantil é o desenvolvimento de estudos nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2006c).

Como é citado no documento em questão por Hardy, Platone e Stamback, (1991 apud BRASIL, 2006c), toda criança é capaz de aprender, mas não em qualquer condição. As crianças pequenas, antes de utilizarem da fala são capazes de se expressar e comunicar por outros meios, tais como: atividades corporais e gestuais, música e artes plásticas, brincadeiras de faz-de-conta, desde que acompanhadas por parceiros mais experientes. Além disso as brincadeiras e as atividades em grupo também contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Estes parâmetros foram criados tendo o Ministério da Educação à frente de iniciativas nacionais e internacionais em que envolviam a melhoria da educação infantil e expressam a importância para a construção da qualidade do ensino. Trazemos o que o Distrito Federal tem traçado em diretrizes para a educação básica, incluindo a educação infantil.

2.1.3 Currículo em movimento

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal-Educação Infantil – CMEBDF-EI (DISTRITO FEDERAL, 2013) é um documento de iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, elaborado através de estudos documentais e ações coletivas desenvolvidas na rede pública de ensino. Alguns dos seguintes documentos foram estudados para sua elaboração: Referencial Curricular para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998); Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, (BRASIL, 2009b); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 2009a) e o Currículo Experimental da rede pública (DISTRITO FEDERAL, 2010). Das ações coletivas que auxiliaram no percurso de elaboração deste documento encontram-se: realizações de plenárias

com profissionais e debates; discussões em Grupos de Trabalho e a elaboração de uma minuta (DISTRITO FEDERAL, 2013).

O objetivo do CMEBDF-EI é de oferecer para o ensino na Educação Infantil, “[...] norteadores que subsidiem as instituições a elaborar, desenvolver e avaliar seu projeto político-pedagógico”, tal documento também almeja “[...] descobrir e explorar as possibilidades de qualificar, articular e reavaliar o trabalho já existente nas instituições educacionais” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 13). A educação infantil está dividida no formato de ciclos das aprendizagens, os ciclos atribuem o significado de tempo escolar. A disposição em ciclos tem como objetivo respeitar o ciclo de aprendizagens das crianças. O currículo também conta com uma organização curricular organizada por faixas etárias.

Das atividades que podem desencadear no desenho, o Currículo em Movimento aborda a Linguagem Artística, que propõe explorar em sala de aula diversas possibilidades de uso de distintos materiais para que possam ampliar suas capacidades de expressão e comunicação. Também traz o desenho como algo espontâneo da criança, um canal de expressões e emoções e ainda afirma ser o desenho a primeira escrita da criança. No quadro organizativo da Linguagem Artística, estão previstos conteúdos que devem ser abordados na pré-escola entre as idade de 4 e 5 anos, entre elas o desenho está presente em atividades de: desenho narrativo; descrição e invenção de histórias, lugares e acontecimentos; desenho de observação (modelo real para observar forma, volume, luz, etc.); ao exercitar a percepção visual, raciocínio, atenção, interpretação, imaginação; desenho de memória (ativação da imagem mental de objetos e imagens reais, desenvolvendo memória, observação, imaginação); entre tantas outras atividades. O documento aborda a produção de conteúdos criativos de ampla forma, com a preocupação no desenvolvimento da criatividade da criança.

2.2 O DESENHO INFANTIL

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

Pablo Picasso

Segundo Anning e Ring (2009), os ritos e os rituais dos quais as crianças participam são expressões das heranças culturais e das histórias familiares. Tanto os adultos que influenciam no espaço das crianças, como os objetos que estão dispostos pela casa, auxiliam na construção de significados para a criança. As autoras ressaltam a grande importância de dar espaço às crianças, para que se deem conta do que as cercam e darem sentido aos objetos que as rodeiam.

Além de características de cotidiano, ritos e rituais das famílias, as ideologias da educação artística influenciam as experiências de aprender e desenhar da criança. Na Europa em meados do século XIX, no início do ensino elementar, para as crianças de classe trabalhadora, o ensino de artes era visto como um estímulo para a habilidade das mãos e dos olhos. As aulas de artes consistiam em copiar figuras e aprender a desenhar formas e identificar cores (ANNING; RING, 2009; IAVELBERG, 2006).

Os estudos voltados para o desenho infantil ganharam maior importância no final do século XX. Inicialmente eram ancorados nos estudos de psicologia experimental mas ganharam espaço também em outras áreas de conhecimentos tais como: pedagogia, sociologia e a estética. Com a visão diferenciada do ser criança e a influência de Rousseau na pedagogia desencadearam na diferenciação das etapas do desenvolvimento do grafismo infantil (MEREDIEU, 2003).

Dentre os colaboradores para o reconhecimento do desenho infantil, destaca-se Luquet (1979). Por seus estudos que tiveram como foco principal o desenvolvimento do desenho da criança ao longo da infância, detalhando e caracterizando em fases. Piaget e Inhelder (1990) tiveram participação com seu trabalho inspirador sobre o desenvolvimento do desenho, que tiveram consistia em estudos longitudinais de crianças individuais.

Somente na década de 1930, surge uma educação artística infantil preocupada com a liberdade de criar da criança. Essa arte possuía integridade própria, porque inspirava uma nova abordagem para as crianças desenvolverem sua criatividade, com uso de pincéis grossos, atividades simples e de preferência sem a interferência dos adultos no desenho, ou seja, a expressão livre do desenho das crianças era o que queria ser observado (ANNING; RING, 2009; IAVELBERG, 2006).

Em meados de 1960, no ápice do progressismo, artistas da época declararam a arte como uma forma de comunicação e expressão de sentimentos, que deve transpassar a escola e seu currículo. A arte em sala de aula possuía objetivos superficiais, tais como: decorações de cadernos e pastas utilizando canetas hidrográficas, já as atividades voltadas para crianças pequenas em creches, consistiam em atividades supervisionadas por um adulto que aconteciam no início do dia letivo e por fim na educação infantil, faziam o uso de cavaletes para pinturas. Assim, a realidade das salas de aula ficou distante da retórica do movimento progressista. (ANNING; RING, 2009; IAVELBERG, 2006).

2.2.1 O desenho e seus significados na infância

Desenhos, rabiscos, garatujas entre tantos outros traços representados por crianças, estão ligados com a visualização de um mundo extremamente carregado de mensagens visuais. De acordo com Anning e Ring (2009), o registro através de desenhos é uma forma de decodificar e representar do jeito próprio da criança, o mundo de imagens visuais presente desde o seu nascimento. O desenho, antes da habilidade de escrita do sistema linguístico, se torna uma forma de relato e narrativas dos objetos e dos seres e das situações. As crianças se baseiam nos modelos visuais disponíveis nos ambientes para significar suas criações.

Nessa experiência de significação do desenho, pelo qual a criança passa, envolve mais que o desenhar, passa por atividades de brincadeira, criação, representação, dramatização, entre outras. A criatividade da criança, ainda não é algo isolado, as crianças não diferenciam as atividades artísticas, o que permite a elas criarem durante a produção de um desenho uma história e ao mesmo tempo criar falas (VIGOTSKI, 1998).

Outro aspecto importante é a construção cultural da criança como ponto que influencia na produção de desenho. A partir dessa constatação, podemos identificar crianças de diferentes lugares e contexto econômico, oriundas de diferentes famílias, tendo seus primeiros contatos com a educação artística de maneiras diferentes. Algumas poderão ser incentivadas pelos pais, outras observar irmãos mais velhos. Assim a atribuição de significados feito pelas crianças podem partir das atividades realizadas em família, papéis atribuídos aos adultos que as rodeiam, histórias contadas no contexto familiar, ou objetos que fazem parte da casa. Tais acontecimentos e configurações de ambientes permitem que as crianças deem sentido as coisas e possam transitar de uma atividade para outra. Portanto, a construção do significado e representações partem das vivências das crianças (ANNING; RING, 2009).

2.2.2 Fases do desenho da criança

O desenhar é um tipo predominante de criação durante a primeira infância, tal processo foi descrito e analisado acerca da infância por estudiosos da área. De acordo com o crescimento e desenvolvimento da criança, foram levadas em consideração as contribuições para o desenvolvimento do ser e as significações atribuídas a realização de tal atividade (PIAGET; INHELDER, 1990; VIGOTSKI, 2009; WALLON, 2005).

Para Derdyk (1994), o ato de desenhar para a criança é um jogo em que não existem regras nem companheiros. O desenhar permite à criança construir um universo particular, além de ser uma necessidade fundamental em que ela age sobre o mundo e pode se comunicar com o outro por meio de suas produções gráficas. A criança transmite por meio de seu

desenho reflexos de sua imagem, apresenta desejos interiores, emoções, sentimentos, além de revelar o desejo de representar algo (VIGOTSKI, 2009).

Como dissemos anteriormente, os estudiosos de desenho de crianças pequenas estabeleceram e nomearam fases que marcam a linha de desenvolvimento do processo de desenhar ao longo da infância (LUQUET, 1979; PIAGET; INHELDER, 1990; VIGOTSKI, 2009). Levando em consideração que o desenvolvimento dos pequenos e as condições socioculturais são distintas, as crianças podem apresentar ou não as características descritas pelos estudiosos acima a respeito de tal atividade (CAVATON, 2010).

O que se percebe é uma linha de evolução das características dos desenhos das crianças. Inicialmente, os traços das crianças são marcados pelos movimentos, pelo prazer em rabiscar, gesticular e deixar marcas. Esses rabiscos são garatujas, com forte relação com o movimento, portanto essencialmente motores. Esse desenho é indecifrável semanticamente aos olhos de um adulto. A criança percebe que ao rabiscar o papel branco, ela deixa suas marcas. Movimentos circulares, contínuos, gestos rápidos e lentos são característicos deste início, possuem diferentes configurações, acumulam-se no centro do papel, no canto, linhas sobrepostas (DERDIK, 1994; LOWENFELD; BRITAIN, 1977; LUQUET, 1979; PIAGET; INHELDER, 1990).

No começo, em que a criança está explorando o desenho sua percepção de espaço é diferente da do adulto. O seu espaço gráfico está baseado no espaço do corpo e do gesto, ou seja, “o desenho é a projeção no espaço do papel da percepção espacial vivida pela criança” (DERDYK, 1994, p.84), a criança ainda não respeita as margens do papel, está explorando e seguindo o movimento do rabisco.

Com o aprimoramento dos movimentos da garatuja, os movimentos no papel passam a ser mais ordenados e é possível identificar formas tais como: linhas, espirais, círculos, cruces, bolinhas e pontinhos (KELLOGG, 1969 apud CAVATON, 2010). A criança que percebe que em meio aos traços criados por ela mesma, são possíveis a visualização e significação de outros objetos/coisas, sugeridas pelo próprio traço. Tal acontecimento promove o diálogo da criança com o papel e seus traços, é a prova de que esta observa e exporta de sua memória informações já visualizadas, além de deixar explícito que a criança associa, relaciona, combina e identifica sua criação (DERDIK, 1994; LOWENFELD; BRITAIN, 1977; LUQUET, 1979; PIAGET; INHELDER, 1990).

Com o passar do tempo, a criança apresenta uma segurança maior ao traçar linhas e repete rabiscos que lhe lembram figuras. A criança distingue, assimila e qualifica objetos e é

capaz de relacioná-los com formas. Porém, ela pode passar por frustrações ou surpresas em suas tentativas reproduzir um objeto. Assim o ato de desenhar da criança se constitui uma representação. Passa do exercício sensório-motor para o jogo simbólico, em que a criança exprime um pensamento individual (VIGOTSKI, 2009).

Em meio as sugestões e interferências do adulto e a evolução do traçado, a criança percebe que ao fechar círculos e criar células é possível a criação de figuras, que vão ser nomeadas pela criança ou como objetos, animais e até mesmo como pessoas. O círculo enquanto cabeça e os traços criados como membros e tronco pela criança dão origem à figura humana, que esquematicamente ela julga ser suficiente para representá-la. Assim, com o surgimento de forma e linha no desenho da criança, ela caracteriza e enumera as partes dos objetos, mas ainda de forma esquemática, porém com maior quantidade de detalhes (DERDYK, 1994; PIAGET; INHELDER, 1990; VIGOTSKI, 2009).

Numa perspectiva desenvolvimentista, a criança desenha de memória retratando o que ela sabe e lembra a respeito do objeto, ou seja, o que lhe é essencial. As características dos desenhos feitos baseados na memória são encontradas na fase do desenho de raio X descrita por Vigotski (2009), Lowenfeld e Brittain (1977) e Luquet (1979), em que é possível identificar a transparência no desenho. Por exemplo, a criança ao desenhar uma boneca, primeiro desenha o corpo e em seguida desenha o vestido, vê até mesmo o conteúdo do bolso.

Ainda na produção desenho apoiado na memória, a fala ganha espaço ao narrar as ações e descrever as figuras no processo de criação, a criança faz uma descrição gráfica (VIGOTSKI, 1979; 1998; 2009). Portanto, quando a criança desenha de memória, representa em seu desenho os traços visíveis e invisíveis.

Na evolução do entendimento de seus desenhos, a criança desenha mais, experimentando formas e seu olhar começa a organizar a mão para traçar. Quanto mais ela desenha, mais se torna crítica. A criança deixa de desenhar por não se contentar com as soluções que faz para representar as coisas como são no real. Por exemplo como resolver o problema de perspectiva, luminosidade e proporcionalidade (LUQUET, 1964, VIGOTSKI, 2009). Poucas crianças chegam à adolescência desenhando sem aprender técnicas para que isso ocorra (VIGOTSKI, 2009).

2.2.3 Imaginação, criação e real para a criança pequena

Vigotski (2009) define a atividade criadora do homem, como aquela em que se cria algo novo, o que pode ser, um objeto do mundo externo ou uma construção da mente, até

mesmo um sentimento. A criação está ligada às formas diversificadas de atividades e de experiências do ser.

Existem diferenciações entre a atividade criadora e a atividade de repetição. Esta última está ligada a memória, que consiste em reproduzir ou repetir assimilações já existentes. Tal atividade acontece devido a conservação de experiências feitas pelo nosso cérebro que facilita sua reprodução. Já a atividade criadora, nos possibilita reelaborar experiências nunca vividas por nós, permitindo a criação de imagens ou ações, o que permite o ser humano se voltar para o futuro e modificar o presente (VIGOTSKI, 2009).

O entendimento comum de imaginação define como tudo o que não é real, ou seja, a fantasia, o que não tem significado prático sério. Já para a psicologia, a imaginação está ligada a capacidade de combinar do nosso cérebro, além de ser a base de toda a atividade criadora. Desde os objetos mais simples aos mais complexos já foram frutos da imaginação e passaram a ser *imaginação cristalizada*, com exceção do mundo da natureza (VIGOTSKI, 2009).

O processo criativo está ligado ao processo operacional e imaginário, o desenhar permite que a criança passe por sentimentos tais como: medo, opressão, alegria, curiosidade. A paisagem cultural a qual a criança está inserida é um influenciador na construção do imaginário, as ilustrações de desenhos transmitidas pela TV tornam-se mais presentes do que as figuras reais, pois possuem grande influência na construção e ilustração de mundo, o que amplia o arcabouço de experiências da criança, destaca-se ainda que a criança que tem mais oportunidades para desenhar passará por mais fases do grafismo (DERDYK, 1994).

O desenho é uma atividade do imaginário, porém a criança contracenando com os elementos da realidade e ainda possui conteúdos que são possíveis de serem analisados em diferentes níveis, tais como imagens representadas e mensagens subliminares. O desenho da criança também é a manifestação da inteligência, a criança cria hipóteses, teorias e explicações, nesse processo a criança desenvolve sua capacidade projetiva e intelectual (DERDYK, 1994).

A relação entre fantasia e realidade, segundo Vigotski (2009), não são atividades separadas, além disso a imaginação é considerada como uma função vital necessária e não uma atividade suspensa no ar. Tais afirmações nos permitem esclarecer que a imaginação é construída a partir de elementos importados da nossa realidade e de nossas experiências anteriores. Então as representações fantasiosas são uma combinação de elementos absorvidos

da realidade e reelaborados pela nossa imaginação. Em consequência, a imaginação tem a possibilidade de criar novos níveis de combinação.

A atividade criadora da imaginação depende da abundância de experiências do indivíduo, logo a imaginação da criança é menos desprovida do que a do adulto, devido o menor acúmulo de experiências vividas. A necessidade da criança em ampliar suas experiências é de grande importância para criar as bases suficientemente sólida para a atividade de criação. Já a fantasia, que se apoia na memória, usa seus elementos para criar novas combinações (VIGOTSKI, 2009).

O processo de imaginação na criança se dá de forma diferente do que no adulto. As experiências vividas pela criança são formadas gradativamente, diferente do arcabouço do adulto na qual sua imaginação está baseada, cresce gradativamente. A infância é um dos períodos em que a fantasia está mais desenvolvida, à medida que a criança se desenvolve, sua imaginação e força de sua fantasia diminuem. Os interesses da criança são diferentes dos do adulto e por isso sua imaginação funciona de forma diferente. A ausência de pretensão da fantasia infantil e de exigência, era aceita como liberdade ou riqueza da imaginação infantil. A criança vive mais tempo no mundo fantasioso que no real. A fantasia na idade infantil é exercida de modo mais rico e diversificado do que no homem maduro (VIGOTSKI, 2009).

A criação nos cerca nas ações do cotidiano, é considerada como condição necessária para a existência. Na infância a criação faz parte de um processo de desenvolvimento e de significação da criação para o desenvolvimento geral e amadurecimento da criança. Na primeira infância é possível identificar tal processo, nas brincadeiras de faz de conta, nas quais as crianças interpretam papéis sociais já vistos ou dando diferentes significados aos objetos (VIGOTSKI, 2009, p.16.)

As produções gráficas e as brincadeiras partem da observação e são reproduções do que já existem na realidade que a cerca. Para Vigotski (2009, p.13), “nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução. ” Apesar de a criança estar reproduzindo o que já viu ou vivenciou, não se trata de uma mera imitação, pois o desenho e a brincadeira não se reproduzem exatamente como na realidade, e passa a ser uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas. Portanto esse processo de combinações constitui a base da criação e a imaginação da criança é alimentada de elementos da realidade pelas experiências vividas.

Ao considerarmos o contexto escolar, o tema imaginação passou por momentos de esquecimento em que poucos trabalhos científicos foram dedicados a tal atividade no âmbito

educacional. Posterior as políticas públicas que favorecem os processos criativos instauradas nos últimos vinte anos, as propostas pedagógicas favoreciam as práticas conteudistas (SILVA, 2012).

Mesmo com os avanços educacionais, a escola ainda possui barreiras em desencadear o processo criativo e imaginativos em sala de aula. Dentre os empecilhos que as práticas pedagógicas estimuladoras do lúdico e da fantasia, encontram-se a interpretação do brincar como uma concepção disciplinar e de natureza didática e a falta de conhecimento adequado do educador mediante a tais práticas (SILVA, 2012).

O professor por ser o organizador das práticas pedagógicas, por muitas vezes pode impulsionar as manifestações criativas das crianças ou inibi-las. As ações dos adultos em que as atividades imaginativas com crianças são realizadas tais como: contação de histórias; produções de desenhos também são influenciadores nas significações feitas pelas crianças. As intervenções de professores nas produções gráficas das crianças são ações constantes, em que este determina cores e até mesmo direciona o percurso do processo gráfico, tais interferências negligenciam o processo criativo da criança (SILVA, 2012).

As crianças em seu processo criativo, como por exemplo ao fazer um desenho, revela os conteúdos de suas fantasias, se expressa de forma sensível e deixa transparecer seus sentimentos e vivências. Porém as ações imaginativas das crianças passam por censuras e inibição vindas do adulto no meio escolar, devido ao conceito que ainda se perdura de que as experiências lúdicas não são atividades escolares sérias. A escola ainda passa por contraposições em relação a imaginação em sala de aula, é vista com dispensável e censurada por um lado e por outro é permitida pelo fato de beneficiar o desenvolvimento de outros conteúdos (SILVA, 2012).

A criança pequena ainda não possui normas para o fantástico, o tempo e o espaço mítico como o adulto, ela acredita nas representações imaginárias. A brincadeira simbólica e imaginária possui em sua essência uma fuga para a criança, em que esta pode se refugiar da realidade. As ficções literárias impulsionam a criatividade da criança e permitem a criação de suas próprias ficções (HELD, 1980).

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar as significações dadas pelas crianças de quatro a cinco anos, ao desenhar livremente em atividades pedagógicas de reconto de histórias em sala de aula do Jardim I. A escola estudada seguia o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, no qual foram baseadas as atividades aplicadas em sala pela pesquisadora, já que a proposta do CMEBDF-EI é de explorar e ampliar as habilidades de expressão e comunicação da criança, além de propulsar o desenvolvimento do ser através do processo: produzir, apreciar e refletir.

Para a realização da pesquisa foram utilizados como instrumentos a observação participativa com anotações dos episódios no diário de bordo sobre a realização das sessões e das a significação dada pelas crianças sobre os seus desenhos. Para Queiroz (2007), o registro em diário de bordo ou em outras formas de anotações, é de grande importância para que as informações relevantes não se percam.

Esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa, apresentando três sessões, das quais duas foram com histórias infantis e uma com um diálogo informativo. Episódios para análise foram selecionados a partir das produções de desenhos livres feitas por cinco crianças da classe. Para o autor Richardson (2012), a pesquisa qualitativa pode ser uma forma adequada de investigar acontecimentos, situações complexas e casos estritamente particulares, pelo fato de permitir analisar, compreender e classificar um problema, chegando ao entendimento de sua complexidade.

A fim de investigar a significação que as crianças pequenas haviam criado sobre seus desenhos, abriu-se um momento de diálogo com cada uma das 5 participantes. A observação participante, foi uma das técnicas adotadas, em que a pesquisadora interferiu no espaço de pesquisa, com o objetivo de envolver-se no ambiente estudado (LUKDE; ANDRÉ, 1986).

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

As observações foram realizadas em uma escola pública situada na Região Administrativa de Santa Maria Distrito Federal, destinada ao atendimento de crianças pequenas, a escola atende crianças com necessidades específicas promovendo a inclusão.

O Jardim de Infância em questão era dedicado a atender apenas alunos de três a seis anos de idade e localizada em uma área residencial considerada tranquila da cidade de Santa Maria. Sua estrutura física contava com: sala de recursos, sala de psicomotricidade e biblioteca, horta e pomar onde eram cultivadas árvores frutíferas e hortaliças, 10 salas de aula

com cadeiras e mesas com tamanhos apropriados para os alunos, banheiros em cada sala de aula. Para o lazer das crianças à escola é equipada com parque de areia e de grama sintética que com brinquedos e um pequeno playground.

Na sala de aula observada, encontravam-se: armários para os professores e alunos, dos quais, porém, os alunos não fazem uso, quadro negro, alfabeto ilustrado que ficava fora do alcance das crianças; a rotina exposta na parede que também não era utilizada. Consideramos que esta sala deixava a desejar no quesito espaço promotor de aprendizagem.

A professora responsável pela sala era formada no magistério realizado na Escola Normal de Brasília, graduada em pedagogia pelo Centro de Ensino Superior do Brasil, possuía especialização em Orientação e Supervisão de Séries Iniciais e Pós-graduação em Psicopedagogia.

3.2 PARTICIPANTES

A turma observada durante o período de quatro meses (2º semestre de 2016), era pertencente ao I período do Jardim de Infância. A turma era composta por 18 alunos, divididos em 10 meninos e 8 meninas com idades entre 4 e 5 anos. Nesta sala o número de alunos é reduzido devido a dois alunos com necessidades específicas matriculados, apenas um deles tem diagnóstico (autismo leve).

Apesar de 5 alunos específicos foram escolhidos como participantes, todos demais alunos da classe participaram das atividades. Os 5 alunos foram escolhidos pelo critério de frequência, foram listados com nomes fictícios, apresentando as seguintes características:

QUADRO 1 - PARTICIPANTES		
PARTICIPANTES	IDADE	SEXO
Daniel	5 anos	M
Leticia	4 anos	F
Emanoel	4 anos	M
Amanda	4 anos	F
André	5 anos	M

3.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS DE PESQUISA

O instrumento de pesquisa foi a observação participativa. Para o registro de observação dos acontecimentos em sala foram feitas anotações das atividades aplicadas nas sessões pela pesquisadora em Diário de Bordo.

Os alunos fizeram o uso de lápis de cor e folhas A4 para a elaboração dos desenhos em todas as sessões de reconto de histórias. Os objetos específicos de cada uma delas foram explicitados abaixo:

- 1ª Sessão – Reconto de história: o livro “A Assembleia dos Ratos”, da Ciranda Cultural, 2015; um fantoche de rato (adaptado pela pesquisadora).
- 2ª Sessão – Diálogo informativo “A vida dos coelhos” criado pela pesquisadora: imagens retiradas da internet.
- 3ª Sessão – Reconto de história “A princesa e o sapo” realizada com objetos: 3 flores artificiais (para interpretar a princesa, irmã da princesa, príncipe); uma vasilha com água; 1 pregador de roupas (para interpretar o sapo); 1 bola de gude, 1 pedaço de pano branco (representando o véu de casamento).

3.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Após termos observado uma sala com crianças de idade entre 4 a 5 anos que foi indicada pela diretora, durante o período de estágio do curso de Pedagogia, propusemos fazer três sessões com atividades de desenho.

Apresentamos à professora da classe como pretendíamos fazer as sessões e em que período da aula. Ficou acordado com a professora que aconteceriam três sessões com contação de histórias e as crianças fariam recontos de desenhos livres. Ficou esclarecido que as atividades das crianças seriam registradas em Diário de Bordo, sem quaisquer tipos de gravações de som e imagem. E, também, que faríamos os desenhos com todas as crianças da turma, sem diferenciar os participantes para não ocorrer qualquer tipo de discriminação.

Mediante este combinado, as três sessões em sala de aula e as histórias apresentadas foram planejadas previamente seguindo um esquema, a contação seria na rodinha e a produção dos desenhos, nas mesas da classe. Ao contar as histórias, as crianças tinham liberdade de interferir durante o reconto e de desenhar o que quisessem.

Somente após as crianças terem terminado os desenhos que abríamos um diálogo com cada um dos cinco participantes, dando assim a possibilidade a eles, individualmente, de dar significados aos desenhos feitos.

As estratégias criadas em cada sessão para que os alunos desenhassem foram as seguintes:

Sessão 1

Tema: Criação de desfecho através do desenho.

Duração: 40 min.

Data: 21 de novembro de 2016.

História: A Assembleia dos Ratos. Ciranda Cultural, 2015;

Fantoches de rato (adaptado pela pesquisadora)

Objetivo da sessão: verificar a produção das crianças ao desenhar o final da história que lhe foi contada incompleta.

A história foi escolhida porque permitia ser interrompida no meio, dando um suspense sobre o que aconteceria no final. A partir da contação da história realizada com o auxílio de um fantoche foi solicitado aos alunos que desenhassem um desfecho imaginado.

Sessão 2

Tema: Reconto de história com imagens.

Data: 5 de dezembro de 2016.

Duração: 40 min.

História: A vida dos coelhos. Criação da pesquisadora e imagens retiradas da internet.

Objetivo da sessão: descrever os desenhos criados pelas crianças após serem dadas informações de habitat, alimentação e características de coelhos apresentadas em imagens.

A construção da história foi elaborada com o objetivo de apresentar às crianças o animal coelho, mostrando por meio de imagens suas características, seu habitat natural, alimentação e as diferentes espécies. Foi solicitado às crianças que fizessem desenhos livres, representando qual parte da história tinham gostado mais, esta atividade investigou o que alunos a iriam desenhar diante das imagens informativas apresentadas.

Sessão 3

Tema: Contação história “A princesa e o sapo” com objetos

Data: 08 de dezembro de 2016.

Duração: 30 min.

Objetivo da sessão: observar os desenhos criados pelas crianças após o reconto de história realizada por meio de objetos.

A história foi apoiada em um modelo apresentado pela contadora de histórias Helen Helene que se apresentava no programa infantil Rá-tim-bum da TV Cultura de São Paulo, em que objetos comuns eram utilizados para contar histórias infantis. Nesta atividade foi contada às crianças a história em que os personagens e o cenário eram objetos que temos contato

diário. Tivemos como objetivo para a escolha dessa história, observar como as crianças representariam por meio de desenho esta história desencadeada por faz de conta e imagens mentais.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar cada sessão, fizemos primeiro um relato da atividade apresentada em dois momentos, a rodinha e o desenho. Depois o diálogo realizado com cada criança participante para que pudessem significar sua produção. As categorias definidas para análise foram: Descrição da criança; Conteúdo e O que isso significa.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao analisar as significações dadas pelas crianças de 4 a 5 anos ao desenhar livremente em atividades pedagógicas de reconto de histórias em sala de aula do Jardim I”, nossos resultados sugerem que o ato de desenhar era apreciado pelas crianças e estas se divertiam enquanto desenhavam. O desenho desencadeou processos de imaginação associados a elementos vividos trazidos da memória infantil.

Apresentamos as análises das sessões em dois momentos: rodinha e desenho livre, neste último trazendo as categorizações das significações de cada participante.

4.1 SESSÃO 1: A ASSEMBLEIA DOS RATOS

4.1.1 Rodinha

A atividade foi realizada no início da aula, na rodinha. A história foi contada de forma dinâmica com o auxílio de um fantoche. Os alunos foram convidados a sentarem formando a rodinha, foi dito a eles que haviam um colega que veio de um lugar longe e que queria conhecê-los. Assim a história iniciou com a apresentação do fantoche chamado Caio, representando o rato como personagem central do enredo, que tinha um gato como o vilão.



Figura 1 - Fantoche de rato utilizado para o reconto.

Depois ao começar a contação da história, fazíamos perguntas pertinentes às imagens e ao conteúdo por meio do fantoche Caio com o intuito de envolver as crianças. Por exemplo: vocês sabem o que é uma assembleia? O que vocês acham que vai ser contato nessa história? Desse modo, o fantoche interagiu com as crianças, instigando-as a participar da história ao longo da contação.

Diante das questões iniciais feitas, primeiramente, algumas das crianças queriam falar, mas na hora que tinham a palavra, negavam saber responder. Entretanto, com o desenrolar da história, os alunos ficaram animados com o fantoche e acabaram participando do reconto. Alguns alunos interrompiam, acrescentando ideias e perguntas à história, por exemplo, “esse

gato tem cara de mau”, “tia é você que tá fazendo essa voz”. Para que os alunos tivessem condições de criar um fim para a história interrompida, criamos um tom de suspense, questionando o que iria acontecer de fato no fim da trama.

4.1.2 Desenho Livre

Após o retorno das crianças para seus lugares, uma folha A4 foi distribuída para cada aluno e lhes solicitado que desenhassem um desfecho para história. Foi preciso explicar algumas vezes sobre o que era final de história. O que poderia acontecer depois? O que fariam o gato e rato? O que você gostaria que acontecesse?

Um dos participantes disse que não sabia desenhar. Insistimos para que ele o fizesse, da maneira que soubesse. Explicamos novamente que a história estava sem final. A criança aceitou, porém, fez ligeiro seu desenho e entregou, aparentando desinteresse.

Na realização do desenho, como algumas crianças afirmaram não saber o que desenhar, explicamos novamente o que queria dizer uma história sem o fim. Assim, gradativamente desenharam e entregaram os desenhos. Conforme os participantes da pesquisa entregavam suas histórias desenhadas, pedíamos que contassem como suas histórias haviam terminado.

No quadro 2 abaixo, trazemos os resultados dessa sessão seguindo as categorias definidas anteriormente:

Quadro 2 - Sessão 1				
		Categorias		
Participante	Desenho	Descrição da criança	Conteúdo	O que isso significa
Daniel	Figura 5	"Desenhei um rato"	Representação do animal rato	O animal rato desenhado – sem o desfecho.
Letícia	Figura 2	"Desenhei um rato e os amigos deles, uma madeirinha, outro ratinho, um ratão, o Sol, uma mulher fazendo uma caixa de presente".	Representação do animal rato, criou novos elementos à história: figura humana, madeirinha, caixa de presente.	Criou laços afetivos do rato com seus amigos além de novos elementos para a história. Mesmo que não tenha dito de forma direta um final para sua história, é possível observar a criação de uma nova história com novos personagens e contexto.
Emanuel	Figura 3	"Um gato", "não sei como a minha história acabou"	Representação do animal Rato	O animal rato desenhado – sem o desfecho.
Amanda	Figura 6	"Eu desenhei um rato, a minha história acabou com o rato"	Representação do animal rato	O animal rato desenhado – sem o desfecho.
André	Figura 4	"Aqui é o rato e o amigo do rato, e aqui é o gato, esse aqui é o Sol". "Ele ficou pequeno e depois o rato ficou grande".	Representação do animal rato, gato e Sol.	Criação de novos elementos a história (Sol). Criação de desfecho para a história.

Respondendo ao 1º objetivo específico: *Verificar a produção das crianças ao desenhar o final da história que lhe foi contada incompleta*, pudemos observar que a maioria dos desenhos criados, as crianças representaram o que era mais importante para elas na história, os animais rato e gato. Mesmo que a criança não tenha criado um desfecho para a história, é possível observar criação de novos elementos em suas representações, bem exemplificadas no desenho de Letícia (Figura 2), que acrescentou novos personagens à história.

Nesta sessão, a significação dos desenhos dada pelas crianças sugere que houve criação de nova história ou modificada pela inclusão de novos personagens. Isso porque, os processos de imaginação dão vida aos aspectos da fantasia vindas do enredo contado associados a novos elementos criados a partir de lembranças de outros livros infantis (CAVATON, 2010).

O desenho de Emanuel (figura 3), é autoexplicativo pelo fato de estar representando o que mais gostou na história, uma figura só que ocupa toda a folha. Segundo Anning e Ring (2009) o desenho da criança pode ser uma forma de relato utilizada por ela que fala por si só.



Figura 2 - Letícia: “um rato e os amiguinhos dele”.



Figura 3 – Emanuel: “um gato”.



Figura 4 – André: “rato, amigo do rato e o Sol”.



Figura 5 – Daniel: “rato”.



Figura 6 – Amanda: “rato”.

André (figura 3), que foi o único a dialogar sobre um final para a história. Ele criou uma reversão de papéis para o rato se dar bem: o gato pequeno e o rato grande. O significado do desenho narrado, também mostrava por imagens os personagens com tamanho modificado. Como Vigotski (2009) declara, o ato de desenhar envolve mais que a representação no papel feita pelas crianças, passa pelo processo de criação, dramatização entre outras.

Consideramos que os desenhos das crianças pequenas têm características singulares para encontrar soluções para as representações de rato e gato. Além de serem desenhos diferentes, cada uma das cinco ao seu modo representou a história.

A figura humana serviu de base, mas todos colocaram as orelhas características do rato. O que demonstra conhecimento do animal guardado na memória, uma vez que nessa faixa etária, a criança desenha o que sabe do que quer representar (DERDIK, 1994; LUQUET, 1979; VIGOTSKI, 2009). Neste caso, o personagem central da história contada.

4.2 SESSÃO 2: TEXTO INFORMATIVO SOBRE COELHO

4.2.1 Rodinha

O diálogo com as crianças sobre o coelho iniciou com a indagação do nome do animal da primeira figura. Algumas crianças disseram ser um coelho, umas que já haviam visto de perto e outras que nunca viram. O diálogo levantou informações sobre habitat, alimentação e características do coelho, com o intuito de dar vários elementos que as crianças pudessem desenhar. Por exemplo, quisemos saber quem já tinha visto um coelho de perto, se sabia qual a textura do pelo do animal, como ele se parecia.

As crianças participaram e respondiam afirmativamente às questões, outras afirmaram nunca ter visto o animal. Assim começamos informando aos alunos que tínhamos trazido uma história real sobre os coelhos, onde eles viviam, o que comiam e quais as espécies. Durante a explanação, as crianças fizeram perguntas e colocações. Sempre que apresentávamos uma nova figura, fazíamos perguntas interativas às crianças, para que pudessem se envolver no diálogo.

Ao final apresentamos o nome e a figura de algumas espécies de coelhos. As crianças ficaram muito empolgadas e perguntaram mais de uma vez qual era o nome do coelho na foto apresentada. Com a finalidade de observar se as crianças iam desenhar procurando o modelo, deixamos as imagens expostas durante a realização do desenho. Solicitamos que elas fizessem desenhos livres sobre a vida dos coelhos.

4.2.2 Desenho livre

Durante a confecção dos desenhos, as crianças retornaram aos seus lugares e distribuimos folhas brancas. Cada aluno possuía seu material de desenho e de colorir que também lhes foram entregues.

Foi possível notar a interação entre as crianças durante a confecção da atividade. As crianças ficaram livres para realizar essa atividade, algumas vinham nos perguntar sobre o que achávamos de seu desenho e como estava ficando.

Respondendo ao 2º objetivo específico: *Descrever os desenhos criados pelas crianças após serem dadas informações de habitat, alimentação e características de coelhos apresentadas em imagens*, verificamos que as representações das crianças tiveram semelhanças com as da primeira sessão, com relação em desenhar o personagem que mais lhes chamou a atenção.

Quadro 3 - Sessão 2				
		Categorias		
Participante	Desenho	Descrição da criança	Conteúdo	O que isso significa
Daniel	Figura 8	"O coelho"	Representação do animal coelho.	Atribuição de significados ao animal desenhado.
Letícia	Figura 10	"Eu desenhei um rato e os brinquedos dele e os, todas as cenourinhas dele"; a cenourinha e o amiguinho dele. "coelho".	Representação do animal coelho, cenouras, amiguinhos e brinquedos.	O animal coelho, a criança disse no início ser um rato, mas no final do diálogo disse que o animal era um coelho, acrescentou elementos à história e trouxe o imaginário para o real, estabelecendo relação de amizade entre o animal e "amiguinho".
Emanoel	Figura 11	"É uma pessoa, um coelhinho dentro da toca, e a casinha da pessoa".	Representação do animal coelho, ser humano, toca do coelho e casinha da pessoa.	Atribuição de significados ao desenho. Criação de novos elementos e contexto à história.
Amanda	Figura 7	"Coelho, meu coelho ele é o que anda".	Representação do animal coelho.	Atribuição de significados ao desenho, relacionou seu desenho com o momento da história contada.
André	Figura 9	"Então, um gosta de comer cenoura, aquela, esse aqui gosta de comer cenoura, e esse, essa aqui é pra correr, esse aqui para lá na casinha dele; é um coelho que tá na casa; um coelho que corre".	Representação do animal coelho nos diferentes momentos da história.	Atribuição de significados ao desenho do animal, relacionou seu desenho com o momento da história contada.

A atribuição de significados realizado pelas crianças por meio do diálogo nesta atividade, permitiu identificar a intencionalidade de uma das crianças (Amanda, 4 anos –

Figura 7) em representar uma das cenas contadas na história ao dizer “o meu coelho é o que anda”

Evidenciamos a criação de novos elementos à história representada pelas crianças em seus desenhos, apesar da história ter apresentado um contexto informativo sobre a vida animal dos coelhos. As crianças acrescentaram em seus desenhos como aspecto fantasioso: os amigos dos animais, os seres humanos. Tais acréscimos de personagens e situações nas produções gráficas das crianças podem ser trazidos de suas vivências e de suas fantasias (ANNING; RING, 2009; CAVATON, 2010; HELD, 1980; VIGOTSKI, 2009).

Um fator importante para ser enfatizado é as crianças nomearem seus desenhos sem a narrativa. Tanto na primeira como na segunda sessão, se ativeram a focar cada desenho isoladamente sem criar argumentação entre eles.

Outro fato a ser discutido consiste em entender a evolução do grafismo apresentado pelos participantes. As crianças em suas singularidades mostraram novamente o jeito especial de cada uma representar a história do coelho.



Figura 7 – Amanda: “o meu coelho é o que anda”.



Figura 8 – Daniel: “o coelho”.



Figura 9 – André: “coelho e sua casinha e o coelho que gosta de comer cenoura”.



Figura 10 – Letícia: rato e seus brinquedos



Figura 11 – Emanuel: pessoa e coelhinho dentro da toca.

Assim vemos no desenho da Amanda um salto qualitativo na sua figuração quando o segundo desenho traz mais detalhes e proporcionalidade da relação corpo, tronco e membros da figura humana, transformada em coelho pelas orelhas. Daniel passa de um rato, figura humana com orelhas, esquemática, para um coelho mais elaborado de detalhes (Figura 8). Ele gastou mais tempo para realizar seu desenho, o que sugere mostrar mais interesse em fazê-lo. Emanuel, por sua vez, também acrescenta mais desenhos e mais informações no desenho desta sessão (Figura 11). Ele cria o contexto, o cenário da história, a toca do coelho. A Letícia novamente coloca vários elementos e detalhes pertinentes à história no desenho (Figura 10). Por fim, o desenho de André apresentou uma gama de informações sobre o que havia ouvido da história (Figura 9). Pudemos perceber que as crianças trazem o conhecimento construído pela história narrada para o desenho.

4.3 SESSÃO 3: A PRINCESA E O SAPO

4.3.1 Rodinha

Solicitamos aos alunos que sentassem na rodinha. Começamos a contar a história da princesa e o sapo. Apresentamos os personagens que seriam encenados por meio de objetos: a princesa – uma rosa artificial; bola da princesa – uma bola de gude; poço – uma vasilha com água e o sapo – um pregador de roupas. Algumas crianças questionaram, afirmando que a flor não era uma princesa. Explicamos que iríamos fazer de conta que o objeto representava uma princesa de fato.

Perguntamos se alguém já conhecia a história, algumas crianças afirmaram que sim. Conforme contávamos a história, os objetos iam surgindo. As crianças ficavam curiosas ao observar. Elas diziam no começo: “mas isso não é um lago”, “isso é uma bolinha de gude”. Elas ficaram intrigadas com os objetos pois não eram o que contávamos, mas sim fantasiávamos. Todos permaneceram muito atentos a história, prestando atenção na movimentação dos objetos.

4.3.2 Desenho livre

Para a produção do desenho, as crianças voltaram para seus lugares e solicitamos que recontassem a história. Assim as crianças começaram os desenhos, conversando entre eles sobre a história. Elas realizaram essa atividade com diversão e naturalidade, trocando comentários entre si. Elas estavam livres para desenhar com imaginação associada a repertório de histórias de faz de conta que conheciam.

Conforme iam terminando, dialogávamos com elas para que explicassem o que haviam desenhado. Diante da a situação inusitada de personagens feitas por objetos, apenas uma criança citou um objeto, as demais desenharam os personagens em figuras humanas.

Respondendo ao 3º objetivo específico: *Observar os desenhos criados pelas crianças após o reconto de história realizada por meio de objetos*, concluímos que diante das significações das crianças, apesar de terem inicialmente relutado em entender os personagens como objetos, seus desenhos apresentaram o faz de conta da história.

Quadro 4 - Sessão 3				
		Categorias		
Participante	Nº figura	Descrição da criança	Conteúdo	O que isso significa
Daniel	Figura 13	"Eu fiz o gol, as duas bolas e o príncipe, a lua e o Sol".	Representação do personagem da história príncipe, lua e sol, bola e gol.	Atribuição de significado ao desenho do príncipe, a criança desenhou um príncipe da forma humana, trouxe elementos da fantasia para a realidade.
Letícia	Figura 14	"Eu desenhei a mulher e o príncipe"; "Os brinquedinhos dela e esse aqui é o sapo"; "Uma cadeirinha".	Representação dos personagens da história, novos elementos: cadeirinha e brinquedos.	Atribuição de significado ao desenho da personagem da história, representada de forma humana, a flor encontra-se no desenho, criou novos elementos para a história.
Emanoel	Figura 12	"Eu desenhei os olhos, o Sol e a Lua e a bo.. a princesinha, a bolsa, a cabecinha dela, os bracinhos, a perninha e o sapo".	Representação dos personagens da história: princesa e sapo e do Sol e Lua.	Atribuição de significado ao desenho da princesa que parece ser uma flor. A criança especificou as partes do corpo e bolsa da personagem.
Amanda	Figura 15	"A irmã dela, eeee a mãe ee eu fiz a bolinha e a irmã dela e o Sol torrando pra todo lado, só isso".	Representação de personagens, do sol e de objeto citado na história: bola; novo personagem: mãe.	Atribuição de significado do desenho dos personagens e objetos citados na história, criou novos personagens para a história.
André	Figura 16	"Esse aqui é flores, a bola, esse aqui não, esse aqui é umas árvores, aquele é o ensolarado"; "Ahan, e essa é a bola e não tem um sapo só tem o Sol. A bola a princesa e a mãe dela e a irmã dela".	Representação de personagens: irmão da princesa, princesa e objeto bola. Novos personagens: outro sapo e mãe da princesa.	Atribuição de significado do desenho dos personagens e objetos citados na história, criou novos personagens para a história. Em sua fala a criança primeiramente disse flores, e no fim afirmou ser as personagens princesa, irmã e mãe.

Como pode ser observado algumas crianças representaram em seus desenhos a princesa da história, ora como flor, ora em figura humana, utilizou as duas formas de

representação para compor seu desenho, ou seja, brincam com o real e imaginário já que não possui regras para elas (HELD, 1980).

Os desenhos das crianças nesta sessão, de uma maneira geral, apresentaram mais detalhes. O conhecimento prévio delas com relação aos objetos utilizados na história, permitiram que acrescentassem objetos da mesma classe como por exemplo a bola de gude, que na história de Daniel (Figura 13) resultou em uma bola de futebol (VIGOTSKI, 2009). Ele evoluiu seu grafismo em relação aos dois desenhos anteriores, criou cenário e ação ao colocar o personagem príncipe jogando futebol. Os desenhos de Emanuel (Figura 12) estão mais definidos nesta sessão. Apesar de sua princesa parecer uma flor, desenha corpo e bolsa como referências humanas. Letícia continua detalhista nos desenhos (Figura 14). Ela representa a princesa e o príncipe com figuras humanas, mas desenha uma flor e nomeia como tal, sem relacionar com a princesa. Amanda (Figura 15) falou ter feito vários desenhos, detalhando personagens humanos novos, porém alguma coisa atrapalhou a pintura dos desenhos desta sessão, diferenciando-se das demais. E, finalmente, André desenhou os objetos que representavam os personagens, mesmo que na fala chamou de princesa (Figura 16).



Figura 12 – Emanuel: “olhos, Sol e Lua”.



Figura 13 – Daniel: “o gol, as duas bolas e o príncipe, a lua e o Sol”.



Figura 14 – Letícia: “a mulher e o príncipe”.



Figura 15 – Amanda: “Sol torrando pra todo lado”.

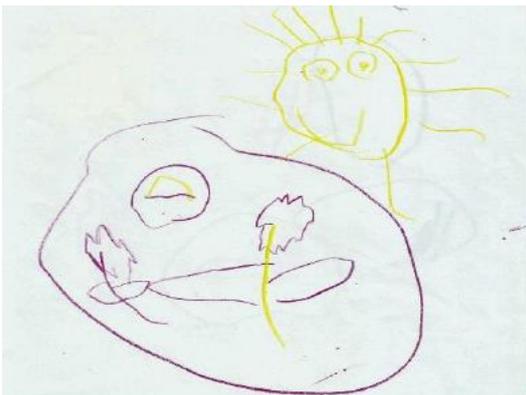


Figura 16 – André: “flores, bola e o ensolarado”.

Diante desses fatos podemos dizer que o desenho livre em sala de aula além de ser uma prática pedagógica libertadora, proporciona ao desenvolvimento gráfico da criança e sua possibilidade de se comunicar simbolicamente (ANNING; RING, 2009; CAVATON, 2016; VIGOTSKI, 2009).

Da relação interpessoal da professora responsável para com a turma, ocorria de forma tranquila. As atividades em que haviam maior interação professor-aluno eram no momento da rodinha, as atividades manuais utilizando massinhas e blocos de encaixe eram conduzidas para que fossem realizadas individualmente. Das produções gráficas, resumiam-se à: colorir desenhos prontos, das quais as cores a serem utilizadas, eram indicadas pela professora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O profissional de educação, em especial os professores de educação infantil, ainda necessitam de maior conhecimento sobre o desenvolvimento da criança pequena e a importância que trabalhar com artes plásticas em sala de aula. Também é preciso atenção para que a liberdade de criação e de expressão no contexto escolar não seja violada pelo adulto. O professor precisa estar atento para que não exerça o papel de detentor do conhecimento interferindo no processo de criação dos alunos.

Os resultados desta pesquisa ajudam a compreender as relações da criança pré-escolar com o desenho livre proposto como atividade em sala de aula. Um profícuo auxílio às propostas educativas que incentivem a construção de conhecimento, a imaginação e criação livre e àquelas que encorajem a criança a expor e explorar as ideias acerca de suas produções gráficas.

O diálogo aberto com as crianças para que elas dessem o significado de suas produções revelou ser uma atividade necessária para a criança pensar sobre o que desenhou, sobretudo se for solicitada a constituir a ação inerente ao desenho. Um desenho representa uma composição feita de personagens fazendo algo e o cenário, lugar onde se desenrola a ação. Entretanto em todas as falas das crianças apareceram os nomes dos desenhos sem a criação de uma história.

Na primeira sessão, as crianças criaram novos elementos para a história e a criação do desfecho foi deixada de lado, porque o ato de desenhar da criança durante o processo foi se transformando a partir da inclusão de novidade e diálogo com os pares. Isso sugere que a criança esquece o início do desenho e vai vivendo novas experiências que vão se preponderando sobre as anteriores.

As significações feitas por meio de diálogo explicitaram os significados dados pela criança, demonstrando relevância da conversa entre crianças-adulto-desenho. O adulto em seu papel de escuta e compreensão diante do processo criativo e das concepções imaginárias da criança; e esta última livre em seu papel criador de percursos do imaginário para o mundo real, e vice-versa.

Na segunda sessão, a representação do animal protagonista da história estava em todos os desenhos, a adição de novos elementos foi repetida, nesta sessão aconteceu um diálogo com o imaginário da criança, suas memórias sobre o animal e a reprodução. A maioria das

crianças não se deu ao trabalho de olhar o coelho das fotografias para desenhar, uma vez que eram representações buscadas na memória.

Na terceira sessão, as crianças relutaram para entender que precisavam fazer de conta que os objetos eram personagens da história, entretanto suas produções gráficas apresentaram o imaginário delas. Elas retrataram os elementos da história com princesas e príncipes em formas humanas ou de objetos.

A pesquisa evidenciou o relato de histórias auxilia a criação de desenhos revelando o protagonismo das crianças em suas criações. Observamos que propor atividades lúdicas e prazerosas desencadeiam os processos de construção de conhecimento e criativos que favorecem desenvolvimento infantil.

Por fim, as práticas pedagógicas que utilizam o desenho livre da criança necessitam de serem olhadas pela escola, pelos educadores e pela família como uma atividade singular, que transmite conhecimento, imaginação, alegria e sentimentos infantis.

Na perspectiva histórica, os avanços educacionais foram concretizados apenas nos últimos vinte anos, levando em consideração o longo percurso realizado através dos anos. O conceito de educação assistencialista foi deixado para trás, porém a visão de cuidar e educar existe e se faz necessária no espaço educacional, quando se trata de crianças pequenas. A educação infantil, neste momento, além de ter se tornado um dever público, passa a ser reconhecida como essencial para o desenvolvimento da criança, tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para o social.

Por fim, relembremos a proposta do Currículo em Movimento, que tem como alguns de seus objetivos o desenvolvimento integral da criança e em trabalhar habilidades atreladas aos temas transversais, afim de contribuir para a formação do ser enquanto cidadão. Apesar das belas considerações declaradas no CMEBDF-EI, desperta o questionamento do porque a teoria apresentada no documento não resulta em de práticas em sala de aula, já que o mesmo explicita que devem ser superadas as concepções de currículo escolar como prescrição de conteúdos.

PARTE III - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Em um futuro próximo, a pesquisadora almeja ingressar no programa de mestrado na Universidade de Brasília, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos adquiridos sobre crianças pequenas no âmbito escolar e da psicologia infantil, a fim de contribuir para a literatura e a ciência na esfera de educação infantil.

Na esfera profissional, intento atuar em sala de aula diretamente com crianças pequenas, e assim posso contribuir para a formação dos pequenos com competência e ética com que deva ser tratada a educação infantil. A gestão educacional também é uma área de nosso interesse, com o objetivo de proporcionar e garantir o ambiente escolar de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n.3 (42), p. 13-24, set/dez 2003.

ABREU, Mariza. **Educação Infantil no Brasil: legislação, matrículas, financiamento e desafios**. Brasília. DF: Câmara dos Deputados, 2004.

ANNING, Angela; RING, Kathy. **Os significados dos desenhos de crianças**. São Paulo: Artmed, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil** de 1988. Câmara dos Deputados: Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf> Acesso em mar. 2017.

_____. **Lei Federal 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: mai. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei Federal 11.114** de 2005. Modifica o art. 6º da LDB incluindo a criança de seis anos de idade, no ensino fundamental.

_____. **Lei Federal 11.274** de 2006. Altera o caput do art. 32 afirmando que o ensino fundamental obrigatório tem duração de 9 (nove) anos e inicia-se aos 6 (seis) anos de idade, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** - Secretaria de Educação Básica - Brasília, DF: 2006c.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. 2009b /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf > Acesso em: jun. 2017.

_____. **Lei Federal 12.796** de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso em mai. 2017.

CAVATON, Maria Fernanda Farah. **A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos**. Brasília: Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2010.

CAVATON, Fernanda Maria Farah. Desenho infantil: uma forma de expressão da criança. In: BARBATO, Silviane; _____. **Desenvolvimento humano e educação**: contribuições para a educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental. Aracaju: UNIT, 2016, p. 185-205.

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

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 18, n. 73. Brasília, 2001, p.11-13.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Educação Básica – Educação Infantil – versão experimental**. Brasília: SEDF, 2010.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. 2013. Disponível em: < <http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html> > Acesso em: jun. 2017.

HELD, Jaqueline. **Imaginário no poder**: As crianças e a literatura fantástica (o). São Paulo: Summus, 1980.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**: práticas e formação do professor. Porto Alegre: Zouk, 2006.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, mai/ago, 2000. p. 6-8.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A Pré – Escola em São Paulo. Das origens a 1940**. Tese de Doutorado. USP.São Paulo. 1986.

LOWENFELD, Victor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986, p. 27-28.

LUQUET, George Henri. **O desenho infantil**. Porto: Livraria Civilização, 1979.

MEREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. 9. ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 2003.

PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria Cristina G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional, 2009. **Revista HISTEDBR On-line**, Disponível em: < <http://www.ceap.br/material/MAT14092013163751.pdf>. > Acesso em: 13 ago. 2017.

PIAGET, JEAN; INHELDER, BARBEL. **A psicologia da criança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1990.

QUEIROZ, DANIELLE TEIXEIRA. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, abr/jun 2007.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 3. ed. reimpressão 2012, p. 79-80.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.

SPADA, Ana Corina Machado. **Propostas de cuidado e educação no ambiente da creche – Aspectos históricos e formação de Professores**. 2007, p. 17.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico, livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo, Ática, 2009.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 2005.