



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**USOS E FUNÇÕES DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM FOCO**

Suzany Araujo de Freitas

Brasília, março de 2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**USOS E FUNÇÕES DO DESENHO NA ESCOLA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA
EM FOCO**

Suzany Araujo de Freitas

**Monografia apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, como
requisito parcial à obtenção do
diploma de Licenciado em
Pedagogia.**

ORIENTADORA: PROFa DRa MARIA FERNANDA FARAH CAVATON

Brasília, março de 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MONOGRAFIA APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton – Presidente
Faculdade de Educação (UnB)

Profa. Dra. Maria de Fatima Guerra de Sousa – Membro
Faculdade de Educação (UnB)

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira – Membro
Faculdade de Educação (UnB)

Profa. Dra. Fernanda Müller – Membro suplente
Faculdade de Educação (UnB)

Brasília, março de 2013

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Deus, primeiramente, por ter me dado a sabedoria da opção de escolha desse curso, onde aprendi tantas coisas engrandecedoras e conheci pessoas que irão fazer parte da minha vida para sempre. À minha família que sempre esteve ao meu lado torcendo pelo meu sucesso e por todo apoio e compreensão durante esse processo, e a minha orientadora Maria Fernanda Farah Cavaton, por toda atenção e dedicação a este trabalho.

RESUMO

Neste estudo descrevemos e analisamos o uso e as funções do desenho no fazer pedagógico de uma professora de educação infantil, em sala de aula. Entendendo-o como uma importante ferramenta pedagógica que pode ser utilizada em sala de aula para a aprendizagem de novos conteúdos, além de proporcionar às crianças o uso de sua imaginação e criatividade. Para obter as informações empíricas desta pesquisa, foram realizadas oito sessões de observação para examinarmos de que forma a professora usa, planeja, e avalia as atividades de desenho de seus alunos, e se este é utilizado como ferramenta pedagógica. Os resultados obtidos nesta pesquisa, com base na análise nas oito sessões observadas foram: a) a professora usou o desenho nas oito sessões, porém não acompanhou o processo; b) a professora não avaliou com as crianças nenhuma das oito atividades; c) verificamos que das oito atividades, em duas delas os objetivos da professora não foram atingidos, porque observamos que as crianças não fizeram o que ela pediu. Considerando esses resultados concluímos que a professora planejava o uso do desenho estabelecendo objetivos a serem alcançados pela atividade, porém não acompanhava o processo enquanto as crianças desenhavam, sem constatar junto às crianças se seus objetivos foram cumpridos ou não.

Palavras-chave: desenho, prática docente, ferramenta pedagógica, avaliação.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	4
RESUMO	5
SUMÁRIO	6
LISTA DE QUADROS	7
APRESENTAÇÃO	8
I. MEMORIAL	9
II. MONOGRAFIA	11
1. INTRODUÇÃO	11
1.1. Objetivo geral	12
1.2. Objetivos específicos	12
2. ABORDAGENS TEÓRICAS DOS USOS E FUNÇÕES DO DESENHO	13
2.1. Análise histórica do desenho	13
2.2. Usos do desenho na escola	23
3. METODOLOGIA	28
3.1. Contexto da pesquisa	28
3.2. Participantes	29
3.3. Instrumentos e materiais	29
3.4. Procedimento de construção de dados	29
3.5. Procedimento de análise dos resultados	30
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	32
4.1. Resultados	32
4.1.1. Primeiro objetivo específico	32
4.1.2. Segundo objetivo específico	33
4.2. Análise dos resultados	33
4.2.1. Desenho livre - sessões I e VI	33
4.2.2. Linguagens artísticas - sessões II VII e VIII	35
4.2.3. Reconto de história - sessões III, IV e V	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43
III. PERSPECTIVAS FUTURAS	45
ANEXOS	46
Plano de aula – sessão I	46
Plano de aula – sessão II	46
Plano de aula – sessão III	50
Plano de aula – sessão IV	51
Plano de aula – sessão V	53
Plano de aula – sessão VI	54
Plano de aula – sessão VII	55
Plano de aula – sessão VIII	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os objetivos da professora por sessão	30
Quadro 2 – Modo de observação dos diferentes momentos de cada sessão	30
Quadro 3 – Atividade proposta por sessão	31
Quadro 4 – atividades de desenho livre	34
Quadro 5 – atividades com linguagens artísticas	35
Quadro 6 – atividades com reconto de histórias	39

APRESENTAÇÃO

Este trabalho está dividido em três partes: memorial, monografia - trabalho propriamente dito e perspectivas futuras. O memorial trata dos fatores que desencadearam o nosso interesse pelo curso de pedagogia e como o conduzimos na UnB, descrevendo também, nossa trajetória acadêmica até o presente momento. A monografia com o tema “*Usos e Funções do Desenho na Escola: prática da professora*” apresenta a pesquisa teórica e empírica sobre o trabalho pedagógico entendendo o desenho enquanto ferramenta pedagógica. A terceira parte traz uma síntese de nossas perspectivas futuras como licenciada em pedagogia.

I. MEMORIAL

Escolhi o curso de Pedagogia no primeiro semestre de 2008 por orientação de um professor do curso pré-vestibular que eu fazia e a partir dos elogios que ele fazia ao curso, relatando que proporcionava um amplo conhecimento de várias áreas como: psicologia, educação e recursos humanos. Por influência dele, pesquisei um pouco mais sobre qual era a composição do curso de pedagogia na Universidade de Brasília e constatei que era a graduação que eu desejava cursar no momento. Percebi que gostaria de vivenciar essa formação ampla, proposta pelo currículo do curso na universidade, que me proporcionaria várias oportunidades profissionais quando me formasse.

No segundo semestre do mesmo ano, com dezoito anos de idade fui aprovada no vestibular e do primeiro até o terceiro semestre fui conhecendo cada vez mais as perspectivas do curso. Na ocasião, conheci alguns alunos que faziam parte do Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Educação (PET – Edu), que me contaram como funcionava o programa e as atividades realizadas. Interessei-me em ingressar no Programa, fato que ocorreu no quarto semestre após ter sido aprovada no processo seletivo do PET-edu no 2º/2010.

A experiência dentro do PET foi enriquecedora, pois proporcionou vários encontros com líderes de movimentos sociais daqui de Brasília e, principalmente, a luta dos moradores da cidade Estrutural na busca de educação para as crianças e adolescentes, e de melhores condições de moradia. Na Estrutural tive a oportunidade de conhecer um projeto elaborado e implantado por alunos da Universidade de Brasília chamado “Coletivo da Cidade”, um espaço educativo que atende crianças de 7 a 16 anos no contra turno do horário da escola. Lá, eles participam de várias oficinas culturais e pedagógicas, que servem de apoio e complemento aos conteúdos da escola, como aulas de reforço e de aprendizagem de outros idiomas. Desenvolvem oficinas que abarcam várias linguagens artísticas como: música, teatro, dança, e atividades que debatem sobre direitos humanos e questões de gênero com crianças e adolescentes.

Durante o período que estive no PET, desenvolvi com o grupo oficinas de cultura popular envolvendo danças, brincadeiras e artes plásticas para crianças de 9 a 12 anos. Também realizamos dois “Ciclos de Debates de Educação e Direitos Humanos na

Educação”. Os ciclos foram realizados em outubro de 2010 e dezembro 2011, respectivamente. Ambos consistiam em trabalhar o tema de Direitos Humanos na Educação sendo o segundo, direcionado à educação na Estrutural, relacionando esses direitos também aos movimentos sociais que lutam por melhores condições de vida na cidade.

Fiz o projeto 3 na área de educação infantil, o que influenciou na escolha do meu estágio curricular ao cursar o sexto semestre de minha formação. Realizei as duas fases do estágio em uma escola de Educação Infantil localizada em uma Organização não governamental (ONG) que realiza atendimentos socioassistenciais e socioeducativos para crianças, adolescentes e famílias em situação de risco e vulnerabilidade social. Nesses dois semestres de estágio, percebi o quanto que o trabalho pedagógico com crianças pequenas pode ser rico para o ensino/aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento delas, mas infelizmente na prática de docentes, isso nem sempre acontece. Essa problemática influenciou na escolha do tema da presente monografia.

É importante destacar ainda os encontros vividos dentro da universidade. As pessoas que fizeram parte de minha vida acadêmica, os amigos que fiz e os professores que marcaram cada semestre, me proporcionaram vários aprendizados. Sem dúvida, o curso de Pedagogia me fez compreender o mundo de uma forma diferente, sentir-me mais humana, principalmente por meio dos direcionamentos que escolhi no decorrer de minha graduação. A maioria das etapas vivenciadas perpassou espaços que tinham como função trabalhar com educação popular, não no sentido de educação do campo, mas de uma educação com pessoas que estão à margem da sociedade, convivendo com situações de risco, de vulnerabilidade social, além da falta de acesso à educação e a alternativas socioeducativas.

Portanto, enfatizo que todo o processo vivido na graduação, com certeza influenciará todos os momentos da minha vida, sejam eles profissionais ou não. Guardo dessa etapa, muitos momentos bons e uma bagagem de aprendizados ao mesmo tempo em que, agradeço a todos os amigos, professores, funcionários que me a atingir meu objetivo.

II. MONOGRAFIA

1. INTRODUÇÃO

O tema escolhido foi baseado em nossas vivências de estágio em docência, ao perceber que o desenho era tratado nas escolas como uma atividade sem direcionamento e utilizado muitas vezes, para ocupar o tempo vago na sala de aula.

Estudos atestam (ANNING E RING, 2009; FERREIRA, 2005; IAVELBERG, 2006; SILVA, 2002) que a prática do desenhar traz contribuições relevantes para o ensino de conteúdos na Educação Infantil, principalmente se o desenho for compreendido como um processo no qual as crianças se expressam, além de incentivar a imaginação e a criatividade.

Em geral, a arte sempre foi menos valorizada nas escolas sendo utilizada, muitas vezes, apenas como atividade complementar e com o desenho sendo sempre imposto e direcionado. Atitudes como, direcionar o aluno de maneira a apenas desenhar objetos, formas e cores determinados, impedem-no de expressar suas vontades enquanto desenha. Embora esse procedimento venha sofrendo muitas críticas, ainda é prática comum em nossas escolas. Várias iniciativas inovadoras tem aumentado a atenção dada às artes e à criatividade na educação de crianças pequenas, mas ainda temos muito o que construir.

Anning e Ring (2009) relatam que o ensino do desenho nas salas de aula de educação infantil ainda é considerado uma ocupação de baixo status, com a finalidade de manter a turma controlada. Portanto, é necessário o uso do desenho em salas de aula com o objetivo de desencadear nas crianças a criatividade, além de ser um instrumento de conhecimento dos alunos, isto é, servindo de elo entre professor/alunos, uma vez que por meio do desenho é possível conhecer as representações culturais de cada criança e sua realidade sociocultural, bem como suas preferências e a forma como ela compreende o mundo ao seu redor.

Essa discussão teórica irá perpassar todo o trabalho, primeiramente realizando uma pesquisa com os autores que discutem o assunto e posteriormente, analisando os resultados obtidos na prática de uma professora de educação infantil quando faz uso do

desenho em sala de aula. Portanto, levantamos a seguinte questão de pesquisa: Como o professor utiliza o desenho em sala de aula de crianças pequenas?

Para responder essa questão, partimos da compreensão do desenho como uma importante linguagem artística, com características e identidade próprias e levantamos os seguintes objetivos:

1.1. Objetivo Geral

Descrever e analisar os usos e as funções do desenho no fazer pedagógico de uma professora de educação infantil em sala de aula.

1.2. Objetivos Específicos

- Analisar se o uso do desenho com a função de ferramenta pedagógica em sala de aula foi utilizado pela professora.
- Verificar se os objetivos das atividades propostas pela professora no plano de aula foram cumpridos.

2. ABORDAGENS TEÓRICAS DOS USOS E FUNÇÕES DO DESENHO

Muitos estudos (ANNING; RING, 2009; IAVELBERG, 2006; SILVA, 2002; FERREIRA, 2005) têm identificado a importância do desenho no processo de ensino e aprendizagem da criança pequena dentro da escola, enfatizando que essa ferramenta pedagógica deve ser mais valorizada pelos educadores em sala de aula.

Este trabalho está dividido em duas seções: a primeira trará uma visão histórica sobre os estudos do desenho infantil, considerando que a preocupação pedagógica com a forma como os pequenos grafavam vem se estendendo desde o final do século XIX até os dias de hoje e, na segunda, apresentaremos mais especificamente o uso do desenho infantil como estratégia de ensino na escola.

2.1. Análise histórica do desenho

O uso do desenho em sala remonta desde o século XIX nas escolas elementares que foram criadas para educar crianças de classes trabalhadoras. Nesta época, o ensino da arte e do desenho era utilizado para formar mão de obra de trabalho, ou seja, crianças tarefas que tinham como obrigação copiar figuras desenhadas na lousa pelo professor ou então dos livros didáticos, além de aprender a desenhar formas tridimensionais e a realizar tarefas de identificação de cores. Não lhes era permitido criar, utilizar a sua imaginação e vontade, apenas copiar e reproduzir exatamente aquilo que o professor passava. Essa é uma característica essencial da escola tradicional. De acordo com Iavelberg (2006), nessa escola, o ensino do desenho se centrava na autoridade do professor e tinha várias funções, sendo ele natural, decorativo, geométrico e pedagógico. Muitas vezes utilizado para ilustrar aulas, baseado na cópia de modelos, ou representação real de objetos que eram impostos através de exercícios propostos pelos professores visando o treino de habilidades e voltado para a produção técnica do desenho.

Esta visão tradicional e conservadora do ensino do desenho utilizado para a imitação de imagens e tendo como objetivo o treino de habilidades começou a ser questionada por vários educadores no século XX. Esta mudança foi analisada por Wojnar (apud IAVELBERG, 2006), uma professora da universidade de Varsóvia que examinou vários textos de congressos internacionais para analisar o desenvolvimento das concepções de seu ensino.

De acordo com essa autora o primeiro congresso de desenho foi realizado em Paris, em 1900. Nele abordou-se o ensino inteligente do desenho na educação geral, seguido de uma organização dos professores. O desenho era trabalhado com o objetivo de representar as figuras graficamente de forma exata, ou seja, uma representação exata dos objetos. Após este congresso o ensino do desenho tornou-se obrigatório na educação geral, técnica e especial.

O segundo congresso analisado por Wojnar ocorreu em Berna, em 1904. Repetiu os conceitos estabelecidos no primeiro, com o diferencial de que houve duas sessões sendo uma orientada ao ensino geral, onde se abordou: “o papel educativo do desenho, os métodos de ensino na educação infantil, primária, secundária, no ensino superior e na formação do professor” (IAVELBERG, 2006, p. 17) e a outra seção, voltada para o ensino do desenho na educação especial direcionado para operários do ensino profissional.

Nesse congresso, o desenho foi conceituado como “meio universal de criação e fator de desenvolvimento tanto da capacidade de juízo, quanto da de observação” (IAVELBERG, 2006, p. 18), além de afirmar que o desenho tem como função aperfeiçoar o gosto e os sentimentos estéticos reforçando como no último, a obrigatoriedade do ensino do desenho nas escolas. Ainda nesse congresso que foi fundada a Federação Internacional do Ensino do Desenho cujo objetivo era “reunir educadores na difusão da cultura estética, principalmente nas escolas e aperfeiçoar os meios do ensino do desenho” (IAVELBERG, 2006, p. 18).

Nesses dois congressos, constatou-se a predominância da abordagem tradicional do ensino do desenho que continuava voltado para a representação fidedigna dos objetos desenhados valorizando a técnica e o treino de habilidades.

Em 1908 foi realizado o terceiro congresso, em Londres, onde as influências modernistas começam a se difundir entre os estudiosos e educadores. A missão deste foi formar aprendizes especializados para a indústria e a formação de professores profissionais em artes. Foi o primeiro congresso que fez referência ao desenho livre, uma das características conceituais da Escola Nova. Neste momento começou a preocupação pela valorização da imaginação e criação dos alunos, além da preocupação em romper com a ideia de desenho como imitação.

Essas ideias modernistas foram retomadas no congresso posterior, em 1912, em Dresden, na Alemanha, onde algumas concepções inovadoras foram colocadas em pauta como a da cultura ligada às artes dividindo a expressão através das artes em duas abordagens: a expressão correta, baseada na técnica e a expressão livre, que tinha como objetivo a formação da personalidade.

E assim, nos congressos seguintes, valorizava-se a formação cultural dos aprendizes considerando o desenho como um processo pedagógico. Esses eventos demonstram a transição da escola tradicional para a renovada onde o desenho passa a ser considerado como uma produção espontânea da criança e que pode desenvolver-se de acordo com a aquisição da técnica.

Nesta perspectiva mundial de análise da evolução histórica do ensino do desenho em sala de aula surge Frank Cizek (apud ANNING; RING, 2009), pioneiro na pesquisa sobre arte infantil. Em 1930 este artista convenceu educadores de sua época que a arte das crianças tinha integridade própria, além de enfatizar que a arte espontânea da criança deveria ser reconhecida por ser uma arte esteticamente agradável e que conduz diretamente à criatividade na idade adulta. Ele expandiu sua pesquisa através de exposições com arte infantil. Vários autores seguiram esse modelo teórico na época entre eles, educadores e arte terapeutas que focavam suas pesquisas nos aspectos afetivos e estéticos dos desenhos das crianças.

No Brasil, sob essa influência da Escola Nova, modernista ou renovada, em que a imaginação e a criatividade são consideradas importantes no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula o ministro de Capanema, em 1940, solicitou que o arquiteto Lucio Costa reformulasse o ensino do desenho no curso secundário. Ao fazê-lo, o arquiteto relatou a necessidade da formação de bons professores para que o ensino do desenho se concretizasse para além da técnica e do treino de habilidades. Destacava também que era importante que o professor desenvolvesse “o hábito, o espírito de análise, o gosto pela precisão, de meios para traduzir ideias e de se dispor para tarefas da vida prática” (COSTA, apud IAVELBERG, 2006, p. 14).

Essas qualidades eram importantes para o ensino da educação artística na escola e, também, representavam as principais objeções feitas pelos teóricos modernistas à escola

tradicional vez que tinham como objetivo incentivar a criatividade e a imaginação dentro de sala de aula.

Ainda na análise de Iavelberg (2006), apesar do esforço de Lucio Costa em criar essas novas concepções e de todo movimento de arte moderna da época, o modernismo desempenhou pouca influência nas escolas brasileiras, que continuou seguindo o modelo da escola tradicional onde o desenho era tratado como técnica e representação do real. O primeiro movimento influenciado pela Escola Nova com consistência no Brasil foi à criação da primeira escola de arte, em 1948, pelo pioneiro da escola renovada, o artista Augusto Rodrigues, que promoveu a divulgação do movimento educação pela arte, valorizando a da arte e a criação infantil.

Este movimento influenciado pelos modernistas foi chamado por alguns autores como *movimento progressista* (ANNING; RING, 2009) e por outros, de *escola renovada* (IAVELBERG, 2006) e se caracterizou por valorizar a livre expressão da infância centrando-se no indivíduo, deixando-o livre para se expressar através de materiais e técnicas com o foco no processo. Os autores que se destacaram, com estudos sobre o desenho nesse movimento foram: Piaget (1990), Luquet (1979), Lownfeld (1977) e Kellogg (1969). Segundo eles, o desenho infantil possui algumas características cronológicas que seguem uma dinâmica temporal. Estudam o grande interesse da criança em desenhar durante a primeira infância e a diminuição considerável desse ato na adolescência.

Um dos autores mais influentes para o entendimento do desenvolvimento do desenho, foi Luquet (1979) no início do século XX. Ao observar sua filha Simone entre 3 e 9 anos de idade, classificou vários estágios do desenho infantil. O “rabisco”, primeiro estágio desse desenvolvimento, ocorre por volta dos 2 a 4 anos, caracterizado como marcas aleatórias e sem intencionalidade mas que, por vezes adquire significado por um “realismo fortuito”. O segundo estágio foi definido como “pré-esquemático”, que ocorre por volta dos 4 a 7 anos, que é quando o desenho da criança passa a ter alguma forma, mas ainda está longe da forma real do objeto, caracterizado pelo “realismo fracassado”. O terceiro estágio foi chamado de “esquemático”, dos 7 aos 9 anos, como um estágio de transição, entre o “realismo fracassado”. Por fim, o “realismo visual” que começa nos 9 e vai até os 10, que é quando a criança começa a fazer representações realistas dos objetos. Este autor considera o desenho como um jogo com função lúdica de caráter

autotélico, ou seja, o qual não tem funcionalidade prática. Para este autor o realismo é a meta da criança quando desenha e considera o desenho como um desdobramento natural da criança. Vale lembrar que o desenho da criança era considerado por Luquet como falho em relação à produção gráfica do adulto, que atinge a perfeição do real (SILVA, 2002).

Outro autor que trabalhou a concepção de fases de desenvolvimento do desenho foi Lowenfeld (1977), educador artístico austro-americano. Ele destacava a necessidade da ação pedagógica no ensino do desenho e incentivava o ato criador visando o estudo não só de seus produtos, mas também, do processo no qual a arte é construída. Ele identificava seis estágios no desenvolvimento artístico. O primeiro é a Garatuja (2 a 4 anos), o segundo, o Pré-esquemático (4 a 7 anos), o terceiro, o Esquemático (7 a 9 anos), o quarto é o início do realismo (9 a 11 anos), o quinto, o pseudo-realismo (11 a 13 anos), e o sexto, o período de decisão (adolescência). Este autor valorizava a produção artística das crianças respeitando suas particularidades, incentivando a criatividade espontânea sem interferência dos professores. Ele identificou dois tipos expressivos de desenho: o háptico (reflete as principais características de um objeto) e o visual (reflete o aparecimento do objeto).

Outra autora que teve um influente estudo sobre as características dos desenhos infantis foi Kellogg (1969) que analisou cerca de 300 mil desenhos de crianças em idade pré-escolar, ou seja, de 2 a 5 anos. Para esta autora, o desenho desenvolve-se a partir de observações que a criança realiza sobre sua própria ação gráfica. Seu modelo considera dois momentos de desenvolvimento: um de arte autodidata e outro de arte espontânea. Relata também que a criança aprende a desenhar por si, sem sofrer a influência do outro neste processo. Kellogg identificou mais de 20 tipos de rabiscos, como pontos, linhas verticais, horizontais, círculos e etc. (ANNING; RING 2009; IAVELBERG, 2006)

Visto isto, constata-se que a educação artística passou de um extremo a outro com o decorrer da história, indo desde a educação para a cidadania e trabalho nas escolas elementares ou tradicionais do século XIX e início do século XX, ao desenho como desdobramento natural nas creches e escolas maternas do século XX, na chamada Escola Nova ou renovada (IAVELBERG, 2006).

Na década de 70, Eisner (apud IAVELBERG, 2006) nos EUA, contestou a ideologia desenvolvimentista e maturacionista da escola renovada, criticando o desenvolvimento do desenho apenas como um “desdobramento natural”. Este autor reconhecia que tanto as experiências como a instrução são fatores que facilitam a construção artística. Destacou também, a importância dos aspectos comunicativos nessa produção considerando a importância do adulto no processo criativo da criança.

Além do autor acima referido, Athey (1990, apud ANNING; RING, 2009) criou uma teoria baseada nos esquemas dividindo-os em três estágios de desenvolvimento: nível motor, representação simbólica e nível do pensamento. Esta teoria é baseada em estudos com crianças menores de cinco anos. Este autor considerava que a criança representa aquilo que tem significado para ela, ou seja, essa representação não é apenas uma imitação, ela tem significado, portanto, é simbólica. Outro estudioso do assunto, relacionado à produção artística das crianças é Matthews (apud ANNING; RING, 2009), um educador artístico que baseou seus estudos em contextos domésticos e que, de acordo com o autor, proporcionam mais informações nos comportamentos de crianças quando estão realizando atividades de desenho e pintura.

Sendo assim constata-se que os desenhos livres e criativos das crianças não são apenas “desdobramentos naturais” resquício de uma concepção inatista e maturacionista. Eles estão relacionados à influência sociocultural de cada uma, ou seja, de seu contexto e de suas experiências, que têm significação direta na forma com que a criança desenha. Considerando isto surge, então, outro movimento chamado de escola construtivista, interacionista ou contemporânea, que destacava a importância da cultura nesse processo. Os autores que se destacaram nesses estudos, influenciados pelas concepções de Vigotski (2009) são: ANNING; RING, 2009; FERREIRA; 2005; IAVELBERG, 2006; SILVA, 2003.

Brent e Marjore Wilson e Cambier (apud IAVELBERG 2006) são autores contemporâneos que se destacaram no século XX em estudos sobre a influência sociocultural nos desenhos das crianças. Os Wilson afirmam que a cultura influi no desenvolvimento da arte da criança. Suas pesquisas mostraram por eles afirmam que as crianças recebem informações de fontes externas desde o início da ação de desenhar. Opondo-se à ideia de representação, preferem defini-la como signo configuracional. Isto

é, a representação de um desenho é um signo que possui identidade e nomeia ou representa algo que possui significado para o sujeito. Além disso, também destacaram as diferenças no desenho de crianças que pertencem a culturas diferentes e, também, a influência de outras crianças no desenho infantil. Eles consideram que “a influência externa ocorre sem comprometer o desenvolvimento individual da arte da criança” (IAVELBERG, 2006, p. 52).

A autora Cambier (apud IAVELBERG, 2006) analisou as diferenças nos desenhos de crianças de culturas distintas. Em suas pesquisas constatou que existem, sim, diferenças culturais nos desenhos infantis, pois cada grupo se exprime graficamente de forma diferente.

Seguindo esta mesma linha teórica Anning e Ring (2009), autoras contemporâneas, defendem sua tese sobre os significados que as crianças dão aos objetos visuais no lar e na escola relatando que:

As primeiras manifestações visuais e gráficas das crianças refletem a complexidade da comunicação e dos sistemas visuais nas comunidades onde elas são criadas e educadas, refletindo também os próprios sentimentos, interesses, percepção do self e o senso estético das crianças. (ANNING; RING, 2009, p. 13)

Segundo elas, as crianças possuem várias maneiras de se comunicar que vão evoluindo desde o seu nascimento e de acordo com as influências de contextos culturais e sociais em que estão inseridas.

Evidenciamos que os bebês, desde o nascimento, mantêm formas de comunicação com seus pais seja pela troca de expressões faciais ou, pelos gestos. Esses mecanismos que buscam uma interação com o próximo são chamados de “protolinguagem”. Além das pessoas, os objetos também exercem um papel fundamental no processo de construção de conhecimento, pois estes sempre estão no meio dos processos comunicativos (ANNING; RING, 2009, RODRÍGUEZ, 2009). Todas as ações humanas, incluindo o pensamento e a fala, envolvem a mediação de algum tipo de objeto como um signo ou instrumento de comunicação com o outro (VIGOTSKI, 1987).

E considerando, que na atualidade, as crianças estão em constante contato com diferentes formas e imagens visuais, algumas móveis e outras estáticas, elas aprendem a decodificá-las. Entretanto, elas o fazem em episódios de envolvimento conjunto, ou

seja, juntamente com os usuários mais experientes dessas imagens e de acordo com o que as representam para si mesmas (ANNING; RING, 2009).

Autores como Kress (1997, apud ANNING; RING, 2009) e Pahl (1999, apud ANNING; RING, 2009), estudaram como as crianças dão significado aos seus desenhos de acordo com suas jornadas cotidianas. Afirmam que as crianças agem de forma multimodal, ou seja, atribuindo vários significados a sua criação, várias formas de representá-la. Por exemplo: uma criança desenha um carro no papel e conta uma história dando-lhe nome e marca, para onde vai e quem são os passageiros. Após isso, a mesma criança recorta a gravura do carro que desenhou e começa a brincar como se esse carro fosse tridimensional. Sendo assim, percebe-se como o pensamento da criança é flexível e capaz de passar de um modo de representação para outro utilizando brincadeiras sociodramáticas.

Este processo reflete o pensamento de Vigotski (2009) que para as crianças há uma inter-relação entre a narrativa, a arte e a brincadeira. E o professor tem papel fundamental em trabalhar essas várias facetas que o desenho pode adquirir apenas com o uso da criatividade e da imaginação das crianças. “As crianças fazem desenhos e contam uma história ao mesmo tempo; elas representam um papel e criam suas falas enquanto prosseguem na história” (LINDQVIST, 2001, p. 8 apud ANNING; RING, 2009, p. 17).

Dyson (1993, apud ANNING; RING, 2009; IAVELBERG, 2006), outra pesquisadora e observadora de como as crianças dão sentido aos seus desenhos e em como elas elaboram suas representações, argumenta que criar símbolos é a essência do ser humano. Essa autora criou um modelo de desenvolvimento do desenho e o caracterizou como sequencial e cumulativo, destacando a importância do inter-relacionamento entre o gesto, a fala, a brincadeira, o desenho e a escrita para a criança pequena. De acordo com Dyson, a criança evolui desde o nascimento com um comportamento exploratório inicial até começar a utilizar a escrita como um mediador tanto da conversa como das brincadeiras. O desenho perpassa essa evolução como um instrumento simbólico e linguístico que é complementado mais tarde pela escrita aproximadamente aos seis anos de idade. Percebe-se, portanto, que de acordo com estes estudos, as crianças dão significados diversos aos desenhos de acordo com as narrativas e brincadeiras que são

criadas por elas. E são as narrativas pessoais que oferecem instrumentos a elas de ordenarem e explicarem a complexidade de suas experiências no mundo.

São esses conceitos constituídos na base da teoria sociocultural que demonstram a influência do contexto cultural no processo de aprendizagem das crianças. Tanto a família como, mais tarde, a escola influenciam no processo de aprendizagem das crianças. O que muda dentro desses dois ambientes são os incentivos, acesso a materiais e informações oferecidas à elas. A escola, por vezes, pode não promover o ato de desenhar livremente ao aluno, corrigindo-o, desmotivando-o enquanto que em casa essa mesma criança costuma desenhar apenas o que tem vontade, de forma livre e criativa. Considerando isto, constata-se que quanto mais experiências com desenho, tanto no contexto familiar quanto escolar, haverá mais situações de aprendizagem novas e a criança terá maior interesse em suas produções gráficas livres (CAVATON, 2010).

O gênero é outro fator relacionado com a família que também desencadeia desenho e brincadeira infantil. As autoras Anning e Ring (2009) relatam que “os valores e crenças de gênero dos adultos, irmãos e amigos com quem entram em contato têm grande influência nas crenças das crianças pequenas” (p. 23). Essas crenças se refletem nos estilos de brincadeiras, nas dramatizações e nos desenhos de menino e de menina. Além da família, a mídia também exerce grande influência nos desenhos e nas brincadeiras infantis. Enfim, são aspectos dos desenhos da criança que devam ser considerados, trabalhados e discutidos pelos professores em sala de aula.

Seguindo essa linha teórica contemporânea cujos aspectos socioculturais são apreciados, a autora Iavelberg (2006) cria um novo método de analisar o desenvolvimento do desenho, considerando-o uma ferramenta pedagógica.

Na perspectiva sociocultural o desenho é considerado como uma conduta que se desenvolve na interação social, sofrendo, diretamente, influência da cultura na qual a criança faz parte, ou seja, os objetos visuais que a criança tem acesso, o contexto econômico, os meios de comunicação, os aspectos relacionados ao gênero entre outros fatores já citados anteriormente.

Iavelberg (2006) traz o conceito de *desenho cultivado*, cuja evolução se observa e se analisa a realidade cultural de cada criança. Nesta teoria de desenho infantil não há fases

de desenvolvimento cognitivo pré-estabelecidas, pois se considera o processo pelo qual o desenvolvimento cognitivo de cada criança ocorre de acordo com sua cultura. “O desenho cultivado reflete a construção de um desenho interativo, histórico e individualizado com aspectos de universalidade ao invés de consolidar um desenho infantil universal” (IAVELBERG, 2006, p. 43). Logo, a autora relata que é necessário compreender o processo no qual a criança se desenvolve no desenho. É comum perceber que as crianças estão constantemente atentas quando outra pessoa está desenhando, absorvendo e aprendendo novos modos de desenhar. Este processo é chamado de assimilação criadora. Esses esquemas assimilativos são criados pela percepção ativa que a criança possui.

De acordo com esses conceitos, é importante que os professores reservem espaço para o desenho em sala de aula, pois ele é a base de todas as linguagens artísticas. O desenho propicia a integração entre a cognição, ação, imaginação, percepção, sensibilidade e conteúdos das áreas do conhecimento. Sendo assim, uma orientação docente adequada pode ajudar o aluno a avançar e se desenvolver mais no processo criativo e cognitivo. Para tal, é necessário compreender como o aluno aprende e evolui no desenho considerando a diversidade das culturas para que os professores possam colaborar nesse processo. Isso tem a ver, também, com o oferecimento do conhecimento técnico de desenho como possibilidade de desenvolvimento procedimental e não como treino de habilidades. Nesta perspectiva o conhecimento técnico e o fazer expressivo e criativo caminham lado a lado (IAVELBERG, 2006).

Iaverberg (2009) também divide o processo de evolução do desenho infantil em categorias que seguem uma dinâmica temporal. Para ela, o desenho inicial começa pré-simbólico, considerado *ação*, movimento, gesto, prazer em fazer riscos. Com o tempo, os rabiscos vão se aprimorando e o desenho vai se tornando simbólico até se constituir em figuras que a autora as chama de símbolos. Neste momento, denominado de *imaginação I*, a criança tem interesse de desenhar várias coisas, dando nome e função a cada uma delas. Logo a criança passa a aprimorar esses símbolos, caracterizando a *imaginação II*, colocando pessoas dentro de um carro ou casa, por exemplo. Quando as crianças começam a se apropriar dos símbolos existentes, desenhando os objetos tal como os vê, denomina-se de *apropriação*. Para seguir com o interesse pelo desenhar após esta etapa, a autora relata que a criança deve se apropriar de novos instrumentos

para não perder o interesse pelo desenhar. “Aqui é necessário, refletir sobre a técnica não apenas como adestramento manual – ou, diríamos, treino de habilidades – mas como forma de pensar” (EISNER, 2002, p. 146 apud IAVELBERG, 2006, p. 68). Quando isto ocorre, passa-se ao momento conceitual seguinte, que é chamado de *proposição*, quando o desenhista passa a perceber o desenho como um todo, com tudo o que ele pode expressar, dominando suas técnicas e exercitando sua criação e imaginação.

De acordo com Vigotski (2009) uma forma de incentivar as crianças a desenhar é seguir o princípio da liberdade que, segundo ele, é condição imprescindível para qualquer criação, ou seja, as aulas de criação devem partir do interesse do aluno, pois:

Quando as cores e o desenho fazem sentido para a criança esta começa a dominar uma nova língua, que amplia sua visão de mundo, aprofunda seus sentimentos e transmite-lhe na língua de imagens o que de nenhuma outra forma pode ser levado até a consciência (VIGOTSKI, 2009, p.117).

Para isso, é preciso instrumentalizar tecnicamente essa criança de forma que ela perceba a sua própria evolução e promovendo a criação na idade escolar. Esta criação deve estar voltada para o futuro, ou seja, visando um desenvolvimento para as crianças a partir de sua imaginação criadora que é diretamente influenciada pelas diversas linguagens que são vistas ao longo da cultura de cada criança e o professor tem um papel fundamental neste processo.

2.2. Usos do desenho na escola

Estudiosos contemporâneos (ANNING; RING 2009; FERREIRA, 2005; IAVELBERG 2006; NOVAES; NEVES, 2004; SILVA 2002) têm discutido sobre qual a melhor forma de usar o desenho em sala de aula, considerando-o como uma linguagem que possui característica e identidade próprias e se pode ser utilizado como ferramenta pedagógica.

Existem alguns consensos entre esses estudiosos sobre qual seria a melhor forma. Um deles é que o desenho deve ser utilizado de forma interdisciplinar, ou seja, permeando todos os conteúdos trabalhados em sala de aula. O outro de se trabalhar o desenho dentro de uma perspectiva sociocultural (ANNING; RING, 2009; CAVATON, 2010), partindo do pressuposto que o desenho é uma das primeiras formas que a criança utiliza

para se expressar e o usa, por vezes, antes da fala estar completamente formada.

Considerando que:

O desenho aparece muito antes da entrada da criança na escola e do contato com o desenho “escolar” propriamente dito. A criança vê desenhos de irmãos, parentes, vizinhos, amigos; entra em contato com livros, revistas, jornais, programas de televisão, *videogames*, jogos de computador e *sites* na Internet, que são fontes dos mais variados tipos de representação gráfica (SILVA, 2002. p.31).

Sendo assim, ao desenhar, cada criança atribui um significado diferente a sua arte, pois cada uma possui uma realidade sociocultural diferente que influencia diretamente na sua interpretação de mundo.

Quando o professor compreende o processo de desenhar da criança, passa a respeitar sua produção e desencadear zonas de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1998) gerando novas aprendizagens e, conseqüentemente, desenvolvimento além de dar as oportunidades necessárias para incentivar nela o interesse por desenhar mais. De acordo com Silva (2002), considera-se que cada criança possui um desenvolvimento diferente, diretamente relacionado com o contexto no qual está inserida. É o caso, por exemplo, da criança que é incentivada a desenhar em casa e tem acesso a materiais para tal e, também, quando possui maior interesse pessoal pelo ato de desenhar.

Nessa perspectiva, as teorias desenvolvimentistas, relatadas na seção anterior, trazem alguns benefícios ao trabalho do professor, pois permitem que ele melhor compreenda as características dos desenhos das crianças de acordo com sua idade e entenda que os desenhos são formas particulares de representação das coisas e das pessoas. Por vezes o desenho da criança é gesto, uma ou várias figuras que expressam desejos, vontades, conhecimento, logo, aquilo que tem significado para si. Lembrando que as condições socioculturais em que as crianças vivem devam ser consideradas porque estarão refletidas nas produções das crianças.

Um dos equívocos mais comuns dos professores é trabalhar com o desenho da mesma forma que trabalham com a escrita na escola, ou seja, entendendo-o como uma linguagem com forma e conteúdo concretos e visíveis. É importante entender que isto não ocorre com o desenho, pois este nem sempre tem a intenção de representar de forma real, principalmente quando as crianças bem pequenas começam a aprender a desenhar e fazem mais uso dos movimentos, resultando em garatujas e rabiscos com vários

significados, ou seja, nomeando diferentemente o mesmo desenho. Por isso a importância de se observar os processos de desenhar da criança para saber o que ela está significando no momento dessa ação do que procurar “ler” o produto final, o desenho pronto (CAVATON, 2010).

Sendo assim é importante que o professor participe ativamente das atividades de desenho das crianças interagindo no processo de construção o desenho, não apenas para entender o significado da representação infantil, como também desenvolva atividades com os alunos que desencadeiem neles o desejo de desenhar. Por exemplo: permitindo que eles utilizem sua criatividade como o uso de teatros, brincadeiras, histórias, passeios entre outros. Novaes e Neves (2004) relatam que “o professor possui um papel muito importante nesse processo não sendo apenas um facilitador, mas sim, alguém que desafia e incentiva a criança a ampliar suas experiências e conhecimentos graficamente” (p. 109).

Com as crianças pequenas, que são o foco desta pesquisa, o professor não precisa utilizar técnicas muito elaboradas de ensino do desenho. A proposta é que as crianças se expressem mais livremente, utilizando mais a sua criatividade e imaginação:

É importante que a criança tenha a oportunidade de desenhar livremente, em papéis e em tamanhos e texturas diferentes, em posições variadas, com materiais diversos. Quando a criança vai dominando seus movimentos e gestos, as propostas devem ser diferentes: desenhar em vários tempos e ritmos, fazer passeios e expressar o que observou no papel, incentivar o desenho coletivo, desenhar as etapas percorridas após uma brincadeira ou jogo e muitas outras podem ser feitas com a criança para ajudá-la a aprimorar suas capacidades de desenhar (NOVAES; NEVES 2005, p. 109).

Muitas são as ações pedagógicas em que se pode utilizar o desenho em sala de aula. Lembrando que o desenho de cada criança traz as características do grupo e o contexto sociocultural, o que significa uma rica fonte de informações de nossos alunos, facilitando-nos a compreendê-los.

Entre os autores já citados, enfatizamos o trabalho teórico de Iavelberg (2006) que estabelece três possibilidades de se trabalhar o *desenho cultivado* em sala de aula. Na primeira, o oferecimento de condições materiais para que o aluno desenhe muito e com frequência. Na segunda, o aluno pode observar os desenhos de colegas e produtores de desenhos da comunidade e de outros artistas. E, finalmente, a realização de exercícios com desenho de imaginação, memória e de observação.

Iavelberg (2006) recomenda que esses desenhos sejam retomados constantemente com os alunos mostrando interesse e incentivando-os a desenhar. Além disto é importante que o professor organize conversas com as crianças com o objetivo que elas se expressem verbalmente contando como foi o processo de desenhar e o que quiseram desenhar. A comunicação entre pares também é de fundamental importância para a evolução do desenho. Estas ações fazem com que a criança se torne mais autoconfiante, pois o aluno se sente motivado a continuar a desenhar e a mostrar ao outro o que criou.

Desenhar com frequência favorece progressos. Quanto mais a criança observa seus resultados e sua evolução, mais aprende. Observar o desenho de outras crianças pode favorecer o processo criativo, variando os temas e soluções para os desenhos realizados, expandindo o repertório, habilidades, aprimorando o desenho do aluno. Além disto, o desenho de imaginação é importante para exercitar a arte criativa do desenhista.

Essas teorias são importantes para orientar o trabalho dos professores que, por vezes, não sabem como fazer uso do desenho e em como utilizá-lo como ferramenta pedagógica. Tomamos como exemplo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI), que apresenta uma reformulação importante do ensino das linguagens artísticas nas escolas de Educação Infantil. Foram priorizadas atividades, tais como: o desenho, a pintura, o teatro (BRASIL, 1989). Entretanto, ainda há educadores que não conseguem concretizar de forma construtiva essas atividades em sala de aula pois não possuem orientação adequada e as utilizam geralmente como uma atividade para preencher o tempo de aula para as manter as crianças quietas (ANNING; RING, 2009, CAVATON, 2010).

Trazemos um estudo sobre o ensino/aprendizagem de seres vivos para criança pequena, mais especificamente sobre as borboletas, para ilustrar o uso do desenho como uma ferramenta pedagógica a disposição do professor. Nesse estudo, o desenho auxiliou na mediação do ensino de conceitos científicos quando as imagens e informações retiradas dos livros ilustrados sobre o assunto que estava sendo estudado foram reunidas e discutidas entre crianças e professor. Desenhos feitos pelas crianças aliados à discussão sobre o tema favoreceram a construção de significados entre os participantes sobre vários aspectos da borboleta e também ajudaram às crianças na percepção e memória das características importantes desses insetos (DOMINGUEZ, 2006).

Para concluirmos, enfocamos que durante anos se estudou os usos e as funções do desenho em sala de aula, discutindo várias formas de se trabalhar essa linguagem artística. As concepções de ensino do desenho foram de modelos tradicionais como de cópias de imagens e treino de habilidades, passando a uma visão modernista do desenho como um “desdobramento natural” que ocorre no desenvolvimento da criança, constituído por etapas determinadas por idade até chegarmos a uma visão contemporânea do uso do desenho na escola onde se prioriza um ensino voltado ao respeito às individualidades do aluno, considerando sua realidade sociocultural. Consideramos de fundamental importância que se utilize o desenho das crianças pequenas para o ensino/aprendizagem de conhecimento e, sobretudo, que valorize as atividades produzidas em sala de aula para o desenvolvimento criativo e cognitivo delas. Tais como as oficinas de desenho com variedades de materiais para grafar e em várias texturas, aulas que tragam conceitos e informações aos desenhistas enriquecendo o percurso criador, proporcionando maior interesse pelo ato de desenhar.

3. METODOLOGIA

A abordagem qualitativa é utilizada nesta pesquisa para “*Descrever e analisar os usos e as funções do desenho no fazer pedagógico de uma professora de educação infantil em sala de aula*”. De acordo com Richardson (2008) existem algumas situações que implicam uma metodologia qualitativa. É o caso da utilizada nesta pesquisa porque se refere a situações em que observações qualitativas foram feitas para descrever situações específicas do uso de atividades de desenho propostas pela professora que atua em uma creche com crianças de três anos.

Utilizamos a observação do contexto escolar, pois:

A observação possibilita um contato pessoal e estreito do observador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver pra crer”, diz o ditado popular (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Além disto, é importante que o pesquisador planeje e registre adequadamente o que observou para que a observação possa ser considerada um instrumento metodológico (MEROZ; GIANFALDONI 2006, p.77).

3.1. Contexto da Pesquisa

A escola pesquisada está localizada na região administrativa da Asa Norte, no Distrito Federal (DF). Enquanto Organização Não Governamental (ONG), como já foi dito anteriormente, realizava atendimentos socioassistenciais e socioeducativos para crianças, adolescentes e respectivas famílias em situação de risco e vulnerabilidade social. Concomitantemente mantém uma escola de educação infantil de período integral, que atende crianças de dois a cinco anos de idade oriundas da própria instituição que se encontram comprovadamente em situação de risco pessoal e social e crianças encaminhadas pelo convênio firmado com a Secretaria de Educação do DF. A escola atende crianças em dois segmentos: a creche, com crianças de dois e três anos e a pré-escola, com crianças de quatro e cinco anos. O período de atendimento da escola ia das 7h30m às 17h30m, com cinco refeições diárias. (especificar a idade)

A escola possui sete salas de aula, uma biblioteca, uma cantina, um refeitório, um pátio, um parquinho, uma quadra de esportes, uma brinquedoteca e um depósito de

brinquedos. Como recursos didáticos a escola possui uma TV, computadores, materiais para educação física e jogos diversos. A equipe de direção da escola possui uma secretária, uma coordenadora pedagógica, um diretor pedagógico e um educador social, além do quadro de 24 funcionários, sendo 3 de limpeza, 1 auxiliar de cozinha, 11 monitores, 1 nutricionista, 1 técnico em enfermagem e 7 professores.

3.2. Participantes

A participante desta pesquisa é a professora Silvia (nome fictício) regente da sala “Creche II” da escola. Seu critério de escolha foi determinado pela coordenadora da escola, por ser a única sem qualquer tipo de atividade de pesquisa ou estudos em sua sala de aula.

Silvia é brasileira, natural de Brasília, mora no Paranoá, solteira, tem 23 anos, trabalha em três escolas. Ela é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Docência do Ensino Superior e Filosofia e Existência. Possui sete anos de experiência em magistério e trabalha na atual escola há dois anos com turmas de maternal.

3.3. Instrumentos e Materiais

O instrumento de coleta de dados que utilizamos nesta pesquisa foi a observação. E o material de sistematização e organização desses dados foi o diário de bordo.

3.4. Procedimentos de Construção de Dados

Perguntamos à coordenadora se a pesquisa poderia ser realizada em uma turma de crianças de 3 e 4 anos e se ela permitiria que as atividades fossem filmadas ou gravadas. Infelizmente isto não foi possível, pois a coordenadora relatou que a maioria das crianças atendidas estava em situação de risco, o que se recomenda não fazer imagens delas. Por esse motivo foi permitido que a pesquisadora utilizasse apenas um diário de bordo para anotar as observações.

Depois que a coordenadora nos levou até a turma de maternal determinada para a pesquisa, ficou acordado com a professora participante que o estudo seria feito em oito sessões de observações das aulas em que o desenho fosse utilizado.

A professora apresentou os planos das aulas que observaríamos. A partir da análise destes, destacamos os objetivos descritos por ela para as atividades de desenho das oito sessões, a seguir:

Quadro 1 – Os objetivos da professora por sessão	
Sessões	Objetivos da professora
I	Possibilitar que as crianças se expressem livremente, usando sua imaginação.
II	Relacionar atividades de teatro com o desenho.
III	Relacionar historia de reconto de lendas folclóricas, com desenho.
IV	Interpretar texto sobre os animais e comidas típicas da região Norte através do desenho.
V	Interpretar história do Soldadinho de Chumbo com o desenho.
VI	Possibilitar que as crianças se expressem livremente, usando sua imaginação.
VII	Interpretar musica através do desenho.
VIII	Interpretar desenhos animados com o desenho.

Para a sistematização dos dados coletados nas observações, sobre se a professora usa o desenho como ferramenta pedagógica, verificou que seria necessário observá-la em dois momentos: um centrado em suas estratégias pedagógicas durante a atividade e outro, na maneira utilizada para a avaliação da atividade proposta.

Quadro 2 – Modo de observação dos diferentes momentos de cada sessão	
Momentos	O que observar?
1º Estratégias pedagógicas utilizadas pela professora durante a atividade	Como a professora conduziu a atividade, sua conduta e interesse pelo o que os alunos estavam produzindo.
2º Avaliação da atividade	De que forma a professora avaliou a atividade e se houve avaliação.

3.5. Procedimentos de Análise dos resultados

Fizemos um resumo descritivo das sessões analisando os dois momentos divididos pela pesquisadora para a observação das aulas (estratégias pedagógicas utilizadas pela professora durante a atividade e avaliação). E organizamos a análise agrupando as sessões em três tópicos a partir dos temas semelhantes, a saber: desenho livre (sessões I e VI), linguagens artísticas (sessões II, VII e VIII) e reconto de histórias (sessões III, IV e V).

Quadro 3 – Atividade proposta por sessão	
Sessões	Atividade
I e VI	Desenho Livre
II, VII e VIII	Linguagens artísticas
III, IV e V	Reconto de histórias

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1. Resultados

A partir do objetivo geral: “*Descrever e analisar os usos e as funções do desenho no fazer pedagógico de uma professora de educação infantil em sala de aula*”, verificou-se que a professora usou o desenho com a função de ferramenta pedagógica.

A professora usa o desenho com a função de ferramenta pedagógica. Na maioria das aulas ela utilizou atividades que desencadeavam na criança o imaginário e o interesse pelo desenhar como: teatro, contação de histórias, desenhos animados e de músicas. Entretanto, poucas vezes ela acompanhou e participou de todo o processo de execução da atividade. Na maioria delas, ela realizava a primeira atividade com os alunos de forma eficaz, contando histórias, fazendo teatros, mas no momento em que as crianças iam desenhar ela determinava o que deveria ser desenhado a partir do que foi feito anteriormente e usava esse tempo em que as crianças estavam desenhando para fazer outras atividades na sala de aula, respondendo apenas ao que lhe era perguntado. O processo avaliativo era desencadeado pelos próprios alunos que buscavam a professora para mostrar o que haviam feito. Um aspecto negativo observado no comportamento da professora foi o de direcionar as atividades determinando o que as crianças deveriam desenhar, ignorando a interpretação que cada criança teve da história que haviam escutado. Constatamos que naquele momento a professora não avaliou as atividades planejadas por ela, pois apenas recolhia os trabalhos dos alunos, guardando-as no armário.

Os resultados analisados estão baseados nos resultados dos dois objetivos específicos, que apresentaremos nos próximos itens.

4.1.1. Primeiro objetivo específico

Em referência ao primeiro objetivo específico: “*analisar se o uso do desenho com a função de ferramenta pedagógica em sala de aula foi utilizado pela professora*”, em todas as oito atividades de desenho ela planejou utilizá-lo como ferramenta pedagógica, com a intenção de desencadear o uso do imaginário da criança, trabalhando a criatividade. Apesar de ela ter utilizado o desenho conforme o planejado nas oito sessões, ela não acompanhou o processo de desenhar das crianças.

4.1.2. Segundo objetivo específico

O segundo objetivo específico buscou “*verificar se os objetivos das atividades propostas pela professora no plano de aula foram cumpridos*”. Dos planos de aulas que observados, percebemos palavras como: interpretar, possibilitar e relacionar que remetem ao uso do desenho como uma ferramenta pedagógica que interpreta, possibilita e que relaciona algo. Porém percebemos que em todas as sessões a professora não deu o feedback para as crianças do que elas haviam feito, acompanhando com elas as atividades que estavam realizando para verificar se os seus objetivos haviam sido concretizados. Como resultado de nossa observação, verificamos que das oito atividades em duas delas, os objetivos da professora não foram atingidos, porque as crianças não fizeram o que ela pediu.

4.2. Análise dos resultados

Iniciamos nosso resumo descritivo apresentado a forma de organização das atividades de desenho: metade das crianças senta-se em círculo com oito mesas escolares dispostas uma de frente para a outra com folhas de papel A3 com o nome de cada aluno e duas latas de giz de cera para a atividade. A outra metade fica no tapete com a monitora (quando presente) brincando ou fazendo outras atividades lúdicas. Após o término das atividades, os grupos se revezam.

A monitora não foi considerada participante desta pesquisa em função de sua ausência constante em sala. A falta dela sobrecarregava o trabalho da professora que se dividia em duas para atender tanto os alunos que estavam nas mesas desenhando quanto os que estavam no tapete. Além de ter que organizar sozinha os papéis nas mesas dos alunos, levá-los ao banheiro, escrever recados nas agendas, e outras atividades.

Dando continuidade a análise, trazemos os resultados obtidos na observação da prática docente, destacando a atividade por sessões:

4.2.1. Desenho livre – Sessões I e VI

Objetivo da professora: “Possibilitar que as crianças se expressem livremente, usando sua imaginação”.

Atividade proposta: desenhar o que desejam de acordo com sua vontade.

Quadro 4 – atividades de desenho livre		
	Categorias	Sessão I e VI
1	Estratégias pedagógicas utilizadas pela professora durante a atividade	Ausência de interação professor/aluno
2	Avaliação da atividade	Não houve junto às crianças

Como estratégia pedagógica, o desenho livre é uma atividade que proporciona aos alunos a oportunidade de se expressar livremente fazendo uso da sua criatividade e imaginação e expressando o que possui significado para si. O desenho é um dos instrumentos que facilitam o conhecimento das preferências de cada aluno e sua realidade sociocultural. Sendo assim, quando o professor sabe explorá-la passa a conhecer melhor seus alunos. Isto ocorre de forma efetiva quando o educador acompanha e participa da atividade que propôs com conversas sobre o que desenharam e o qual o significado do desenho para aquela criança (ANNING; RING, 2009; IAVELBERG, 2006; SILVA, 2002; FERREIRA, 2005). Além das atividades de desenho livre estreitarem a relação professor/aluno, também proporcionam às crianças pequenas o interesse por desenhar e criar mais visto que permitem que elas se expressem com mais liberdade.

Entretanto, nas duas atividades executada pela professora, constatamos que o desenho foi utilizado para preencher o tempo que estava vago e como meio de controlar a turma enquanto a professora se ocupava com outras atividades em sala de aula. Na sessão I a professora usou o desenho livre para acalmar as crianças enquanto ela escrevia recados para os pais nas agendas e na sessão VI, ela o usou para preencher o tempo que estava vago no planejamento. Enquanto as crianças desenhavam ela conversava com a colega da sala ao lado.

Porém, é relevante destacar que as duas sessões tinham um direcionamento explicitado no objetivo do plano de aula da professora “Possibilitar que as crianças se expressem livremente, usando sua imaginação” o que é de fundamental importância para a execução de qualquer atividade em sala de aula. Todavia, a professora passou a atividade, mas não participou do processo, perdendo a riqueza do processo criativo na qual a criança faz uso da imaginação. Essa atitude empobreceu um processo que poderia ser mais enriquecedor tanto para os alunos como para a professora, pois no momento

em que o educador se interessa pelo o que a criança desenha e qual o significado daquele desenho, desencadeia nela maior interesse no ato de desenhar na escola (ANNING; RING, 2009; CAVATON, 2010; FERREIRA, 2005; IAVELBERG, 2006; SILVA, 2002; VIGOTSKI, 2009).

Iavelberg (2006) elaborou algumas propostas de como o professor pode avaliar o desenho. Ela relata ser importante que o professor organize diálogos entre as crianças, fazendo com que elas se expressem verbalmente contando como foi o processo de desenhar e o que quiseram expressar. A comunicação entre pares em sala de aula também é de fundamental importância para a evolução do desenho. Estas ações fazem com que a criança se torne mais autoconfiante, pois o aluno se sente motivado a continuar a desenhar e a mostrar o que criou. Vigotski (2009) também relata que uma forma de incentivar as crianças a desenhar é seguir o princípio da liberdade que, segundo ele, é condição imprescindível para qualquer criação, ou seja, as aulas de criação devem partir do interesse do aluno.

Sendo assim, percebemos que existem duas ocasiões importantes quando o professor se propõe a realizar atividades envolvendo desenho: o processo e a avaliação do ato de desenhar. Quando esses dois momentos não são efetivados de forma construtiva a atividade fica comprometida, pois a avaliação indicaria à professora se o planejado se concretizou na prática. Neste caso concluímos que a professora não verificou no momento da observação se havia atingido ao que havia proposto para aquela atividade com as crianças.

4.2.2. Linguagens artísticas

Nas sessões II, VII e VIII a professora fez uso de linguagens artísticas para desencadear o uso do desenho. Essas atividades consistiam em trabalhar com: teatro, música e desenhos animados, respectivamente.

Quadro 5 – atividades com linguagens artísticas				
	Categories	Sessão II	Sessão VII	Sessão VIII
1	Estratégias pedagógicas utilizadas pela professora durante a atividade	Interação professor/aluno no teatro e ausência de	Interação professor/aluno desencadeada pelos alunos	Interação professor/aluno desencadeada pelos alunos

		interação no desenho.		
2	Avaliação das atividades	Quando as crianças procuravam a professora		

Sessão II - atividade de teatro

Objetivo da professora: “Relacionar atividades de teatro com o desenho”.

- Atividade proposta: desenhar a baratinha

Dinâmica da atividade de teatro: A professora sentou os alunos em rodinha no tapete, contou a história da Baratinha para eles que demonstraram bastante interesse, interagindo com a educadora e rindo da forma como ela interpretava as reações dos personagens do texto. Após contá-la duas vezes, Silvia informou a eles que iriam interpretar a historinha que acabaram de ouvir. Para a organização dos personagens da peça, a professora utilizou o sorteio para os personagens da baratinha e do ratinho. As meninas demonstraram maior interesse pelo personagem da baratinha e o ratinho ficou para os meninos. Após isto, a professora dividiu os outros personagens para os demais alunos fazendo acordos de “par ou ímpar” ou “zerinho ou um” quando mais de um aluno demonstrava interesse. Ao ler a história, pode-se perceber que a quantidade de personagens é inferior a quantidade de alunos sendo assim, a professora acrescentou alguns animais de forma que todos os alunos pudessem participar. Depois de organizar a sala com uma barraca de lona colorida para ser a casa da baratinha e todos os personagens dos alunos definidos, Silvia começa a narrar a história novamente e os alunos fazem gestos interpretando as falas dos personagens. No momento da peça a professora tentou organizá-la, mas teve que interrompê-la, porque os alunos estavam eufóricos e falavam todos ao mesmo tempo.

Sessão VII – musicalização

Objetivo da professora: “Interpretar música através do desenho”.

- Atividade proposta: desenhar a cobra da música.

Dinâmica da atividade de música: A professora sentou os alunos em círculo e falou para eles que iriam cantar a música da cobra e que eles deveriam prestar atenção na letra da música. Cantou a música três vezes e todos os alunos participaram.

Sessão VIII - desenho animado

Sessão VIII – Objetivo da professora: “Interpretar desenhos animados com o desenho”.

- Atividade proposta: desenhar o Pinóquio

Dinâmica da atividade de desenho animado: A professora levou os alunos para assistir ao filme “Pinóquio” na sala de vídeo da escola. Após assistirem o filme, voltaram para a sala e se sentaram em círculo para conversar sobre o filme que haviam assistido. Silvia perguntou o que eles mais gostaram no filme e os alunos relataram o que gostaram, comentando algumas partes que mais marcaram da história.

Nas sessões II, VII e VIII percebe-se o uso do desenho relacionado com outras linguagens artísticas como fora exposto anteriormente. Esta é uma característica dos autores da escola contemporânea (ANNING E RING 2009; FERREIRA, 2005; IAVELBERG 2006; NOVAES E NEVES, 2004; SILVIA 2002) os quais incentivam atividades que desencadeiam na criança o interesse por desenhar mais.

Considerando isto, percebemos que a intenção da professora é positiva ao trabalhar linguagens artísticas utilizando uma delas, o desenho, como meio de compreendê-las e interpretá-las. Verificamos que a professora teve sua prática embasada nos pressupostos estabelecidos nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI) – um dos principais documentos que regem a educação infantil no Brasil por valorizar essa inter-relação das linguagens artísticas, tais como: o desenho, o teatro e música em salas de aula com crianças pequenas. Autores como Novaes e Neves (2004) discutem esse assunto relatando que é importante que o professor crie vários meios para facilitar, desafiar e incentivar a criança a ampliar suas experiências graficamente. Além de destacar a importância de se trabalhar concomitantemente várias linguagens artísticas, uma dando significado para a outra.

Apesar de considerarmos interessante a ideia da professora de usar essas linguagens artísticas para desencadear atividades de desenho, existe uma atitude que é recorrente em todas as aulas, pois a professora não participa das atividades de desenho que propôs.

Observamos que na sessão II a professora se estressou devido a não realização do teatro do texto infantil “A Baratinha” porque as crianças estavam muito agitadas, prejudicando a atividade de desenho que seria uma avaliação do teatro realizado por elas. Devido a

esse desgaste e a falta da monitora, Silvia não deu um feedback para os alunos, apenas passou a atividade, dando o comando de que as crianças deveriam desenhar a baratinha. A professora recolheu os desenhos conforme os alunos iam terminando sem conversar com eles sobre o que haviam feito, permitindo que cada aluno expressasse o que havia realizado. Já nas sessões VII e VIII, observou-se um avanço. A professora demonstrou maior interesse nas atividades dos alunos que a procuravam para perguntar sobre o desenho que haviam feito. Os que não a procuravam ficaram sem feedback. Como relatam ANNING; RING (2009); IAVELBERG (2006) e VIGOTSKY (2009) é de suma importância que as crianças se expressem verbalmente no processo avaliativo, contando como foi o processo de desenhar e o que quiseram desenhar, significando o processo e deixando-o mais divertido. Para Vigotski (2009) nas crianças há uma inter-relação entre a narrativa, a arte e a brincadeira e o professor tem papel fundamental em trabalhar essas várias facetas que o desenho pode adquirir, apenas com o uso da criatividade e da imaginação das crianças.

Deste modo, uma avaliação que valorizasse o processo criativo da criança poderia desencadear nela maior vontade de desenhar e de representar seu desenho de várias formas, uma vez que o desenho propicia a integração entre a cognição, ação, imaginação, percepção, sensibilidade e conteúdos das áreas do conhecimento. Sendo assim, uma orientação docente adequada pode ajudar o aluno a avançar e se desenvolver mais no processo criativo e cognitivo (IAVELBERG, 2006; VIGOTSKI, 2009).

4.2.3. Reconto de história – sessões III, IV e V

Nas sessões III, IV e V a professora fez uso do desenho para recontar as histórias. Essas atividades consistiram em trabalhar com a leitura dos seguintes textos: Soldadinho de chumbo, comidas típicas da região norte e a lenda folclórica do boi bumbá. Na execução dessas atividades, a professora seguia a mesma rotina contando a história primeiramente em rodinha e, posteriormente, pedindo para que eles desenhasssem uma parte específica do texto, seguindo a mesma organização de revezamento.

Quadro 6 – atividades com reconto de histórias				
	Categorias	Sessão III	Sessão IV	Sessão V
1	Estratégias pedagógicas utilizadas pela professora durante a	Interação professor/aluno na contação de	Interação professor/aluno na contação de	Interação professor/aluno na contação de

	atividade	história e ausência de interação no desenho.	história e ausência de interação no desenho.	história e ausência de interação no desenho.
2	Avaliação da atividade	Quando as crianças procuravam a professora		

Sessão III - Objetivo da professora: “Relacionar história de reconto de lendas folclóricas, com desenho”.

- Atividade proposta: colar tirinhas de papel colorido no corpo do boi bumbá e desenhar a cabeça do animal.

Sessão IV - Objetivo da professora: “Interpretar texto sobre os animais e comidas típicas da região Norte através do desenho”

- Atividade proposta: desenhar as comidas e animais típicos da região Norte.

Sessão V - Objetivo da professora: “Interpretar história do Soldadinho de Chumbo com o desenho”.

- Atividade proposta: desenhar o soldadinho de chumbo

Nas sessões III, IV e V a professora usou o desenho com a função de representar uma história que foi contada. Na sessão III a professora entregou a folha de atividade com o desenho do corpo do boi bumbá, e pediu para que as crianças desenhassem a cabeça e o enfeitasse, colando tirinhas de papel colorido. Constatamos que essa atividade teve um conteúdo descontextualizado, pois a maioria das crianças eram brasilienses e muito pequenas, três anos de idade, para ter a noção de como era um boi bumbá. Além disso, a professora não mostrou nenhuma imagem da lenda folclórica típica do nordeste do país, apenas contando a história oralmente às crianças. Este fato deixaram-nas confusas sobre como enfeitariam o boi, pois nunca haviam visto um e perguntavam constantemente a professora se o desenho estava certo. Com isto, constatamos como é importante a prática de atividades que respeitem as características socioculturais das crianças, pois quando uma atividade não faz parte da realidade delas se torna descontextualizada. Porém, afirmamos a importância de atividades que trazem o novo para a criança, permitindo que ela aprenda informações novas. Entretanto, nesta atividade a professora não utilizou uma estratégia didática que facilitasse a

aprendizagem dessas crianças de forma que elas pudessem representar como seria um boi bumbá.

Essa mesma descontextualização foi constatada na sessão IV, quando a professora pediu que as crianças desenhassem as comidas típicas da região Norte após apresentar um texto tirado da internet sobre as frutas, peixes e comidas típicas do local. Percebemos que ao desenhar, as crianças não sabiam como fariam um cupuaçu ou açaí e, ao invés disso, desenharam bananas, maçãs e melancias que são alimentos que fazem parte do seu cotidiano.

Cada criança significa seu desenho de acordo com o que vive na sua realidade sociocultural, pois a representação de um desenho é um signo que possui identidade, nome, representando algo que faz sentido para o sujeito (ANNING; RING 2009; CAVATON 2010; FERREIRA, 2005; IAVELBERG, 2006; SILVA, 2002; VIGOTSKI, 1998; 2009).

Já na sessão V, constatamos uma mudança. A professora contou a história do “Soldadinho de Chumbo” que conta a trajetória e as aventuras de um brinquedo perdido por uma criança. Os alunos gostaram e se envolveram com a história. Apesar de serem direcionados a desenhar um soldadinho de chumbo, percebemos que as crianças desenharam o que entenderam da história interpretando-a com o que significou mais para cada uma. Nesta sessão, verificamos que quando a história é envolvente as crianças participa usando a imaginação e a criatividade para executar a atividade o que não ocorre quando a atividade é descontextualizada. (ANNING; RING, 2009, FERREIRA, 2005; IAVELBERG 2006; NOVAES E NEVES, 2004; SILVIA 2002). Como nas outras atividades, a professora não participou do processo, dando as crianças um feedback do que haviam feito, visto que a professora continuou mantendo o mesmo comportamento das sessões anteriores, onde o processo avaliativo era buscado pelas crianças, o que empobreceu novamente atividades que podiam proporcionar a esses alunos um enriquecimento do uso da imaginação, criação e a utilização de conhecimentos prévios.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que a professora tem uma concepção contemporânea do uso do desenho, entendendo-o como uma linguagem que interpreta algo, porém ainda o usa como uma atividade para manter a turma controlada dando a oportunidade de realizações outros afazeres. Neste trabalho constatamos que é de fundamental importância que o professor utilize o desenho das crianças pequenas para o ensino/aprendizagem de conhecimento, pois o desenho propicia a integração entre a cognição, ação, imaginação, percepção, sensibilidade e conteúdos de várias áreas do conhecimento.

Assim sendo, uma orientação docente adequada pode ajudar o aluno a avançar e a se desenvolver mais no processo criativo e cognitivo. Para tal, é necessário compreender como o aluno aprende e evolui no desenho considerando a diversidade das culturas, para que os professores possam colaborar nesse processo. Este foi um ponto negativo encontrado na prática da professora pesquisada, pois passou algumas atividades descontextualizadas para as crianças deixando-as confusas durante o processo. Em nenhuma das atividades de desenho houve interação entre a professora e os alunos. A professora não se mostrou participativa no processo de execução das atividades.

Além disso, atestamos que quando o desenho é usado na escola com a função de ferramenta pedagógica proporciona mais aprendizagem aos alunos, utilizando-se de uma linguagem que lhes permitem se expressar livremente sem tantas regras como ocorre com a escrita. É inegável como as crianças de hoje em dia têm mais acesso a imagens e informações pela mídia e internet o que faz com que elas tenham uma bagagem de ideias criativas construindo seu imaginário e que necessitam ser valorizadas e compreendidas dentro da escola. Quando o professor valoriza essas características individuais no processo de desenhar coletivo, desenvolve nos alunos uma visão ampla do mundo ao seu redor, pois começa a conhecer a realidade sociocultural do seu colega ao lado que pode ser diferente da sua. Assim sendo, o uso do desenho na escola pode ser enriquecedor cultural e cognitivamente tanto para os alunos como para os professores.

Esse uso não foi constatado na prática, já que a professora naquele momento não acompanhou o processo de execução de nenhuma das atividades propostas, dando a elas um feedback do que haviam feito. Entretanto percebemos um avanço na forma com que ela trabalha o desenho relacionando-o com diversas linguagens artísticas e

proporcionando momentos em que as crianças podem se expressar livremente. Considerando isto, percebemos que os estudos nessa área têm melhorando a prática de muitos professores com relação ao uso do desenho na escola, mas ainda temos muito a construir para que o desenho possa ser utilizado efetivamente, com a função de ferramenta pedagógica.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1989.

CAVATON, Maria Fernanda Farah. *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos*. Tese (doutorado). Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia. 2010

DOMINGUEZ, Celi R. C. *Desenhos. Palavras e borboletas na Educação Infantil: brincadeiras com as idéias no processo de significação dos seres vivos*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

IABELBERG, Rosa. *O desenho infantil*. São Paulo. Ed: ZOUK, 2006.

KELLOGG, R. (1969). *Analizing children's art*. California: Mayfield Publishing.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.A.D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização, 1979.

MEROZ, Melanina; GIANFALDONI, Tieppo Alves. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Liber. Livro Editora, 2ª edição, 2006

NOVAES, Ema Roseli de; NEVES, Lygia Helena Roussenq. *A CRIANÇA E O DESENHO INFANTIL: a sensibilidade do educador mediante uma produção artística infantil*. Curso de especialização em Educação Infantil. 2004

RICHADSON, Roberto J. Métodos quantitativos e qualitativos. In: _____ et. al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRÍGUEZ, Cintia. *O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo*. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

SILVA, Silvia M. C. *A constituição social do desenho da criança*. Campinas: Mercados das Letras, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Pensamento e linguagem*. (Tradução de J. L. Camargo). São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A Formação Social da Mente*. 6. ed (Tradução de J. Cipolla Neto, L. S. M. Marreto e S. C. Afeche). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico/ livro para professores*. (Tradução de Zoia Prestes). São Paulo: Ática, 2009.

III. PERSPECTIVAS FUTURAS

Nesta nova etapa da minha vida pretendo exercer minha profissão de educadora da melhor forma possível, colocando em prática tudo o que pude aprender e vivenciar durante o curso de Pedagogia. Acabo de passar em um concurso de professor temporário da Secretaria de Educação e pretendo, com essa oportunidade, dar o meu primeiro passo rumo a prática docente.

Tenho como objetivo trabalhar com educação infantil por um tempo e, posteriormente, fazer um mestrado em psicologia infantil ou até mesmo, uma faculdade de psicologia onde eu me especialize nessa área. No mais tenho fé de que tudo irá se encaminhar conforme meu esforço e dedicação pessoal em planejar tudo isto contando sempre com a ajuda de Deus em minha vida.

ANEXOS

A. Planos de aula da professora: apresentaremos a seguir os planos de aula elaborados para a professora, que planeja todas as atividades, por sessões.

1. Plano de aula (sessão I)

7:30 as 8:30 – Café da Manhã

8:30 as 9:00 – hora cívica

9:00 as 9:30 – conteúdo flexível

9:30 as 10:30 – apreciar a imagem de gari, cabeleira e manicure para produção verbal do texto.

Espaço de construção

Montagem de quebra cabeça de 2, 3 e 4 peças.

Brincadeiras de faz de contas, limpeza e organização da casinha.

Centro de artes

Desenho livre

Objetivo da atividade: Possibilitar que as crianças se expressem livremente, usando sua imaginação.

10:30 as 11:00 – apresentar o projeto mala de leitura ressaltando a importância do livro e de como cuidá-lo.

11:00 as 12:30 – almoço, higienização bucal, relaxamento musical e hora da soneca.

2. Plano de aula (sessão II)

7:30 às 8:30

Acolhida e café da manhã.

8h:30 mim às 9 h.

Parque de areia.

9h às 9h: 30 mim

Rotina pretendida, contudo flexível:

- Cumprimentar uns aos outros:

No início da aula todos deverão se cumprimentar com a expressão de cortesia Bom dia!

- Retirar as agendas:

Todas as crianças deverão retirar suas agendas da mochila e entregar a uma das professoras.

- Rodinha das novidades e da música:

Inicialmente catarem as músicas infantis diversificadas.

- Quantos somos hoje?

Os educandos contarão quantos colegas estão na sala.

- Calendário (dia, mês, dia da semana e ano).

Na rodinha as crianças deverão identificar o dia, o mês e o ano que estão, assim que necessário auxiliado por um adulto.

- Observar o tempo.

Os educandos observarão o tempo e classificarão entre dia chuvoso, nublado e ensolarado

- E banho didático.

9h: 30 mim às 10:30h

Centro de construção

Dramatizar com as crianças a música popular a dona baratinha.

Era uma vez uma baratinha que varria o salão quando, de repente, encontrou uma moedinha:

- Obá! Agora fiquei rica, e já posso me casar!

Este era o maior sonho da Dona Baratinha que queria muito fazer tudo como tinha visto no cinema:

Então, colocou uma fita no cabelo, guardou o dinheiro na caixinha e foi para a janela cantar:

- Quem quer casar com a Dona Baratinha, que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha?

Um ratinho muito interesseiro estava passando por ali e ficou imaginando o grande tesouro que a baratinha devia ter encontrado para cantar assim tão feliz.

Tentou muito chamar sua atenção e dizer: "Eu quero! Eu quero!" Mas ele era muito pequeno e tinha a voz muito fraquinha e enquanto cantava, Dona Baratinha nem ouviu.

Então chegou o cachorrão com seu latido forte e foi logo dizendo: - Eu quero! Au! Au!

Mas, Dona Baratinha se assustou muito com o barulhão dele, e disse:

- Não, não, não, não quero você não, você faz muito barulhão!

E o cachorrão foi embora.

O ratinho pensou: agora é minha vez! Mas...

- Eu quero, disse o elefante.

Dona Baratinha, com medo que aquele animal fizesse muito barulho, pediu que ele mostrasse como fazia. E ele mostrou:

- Não, não, não, não quero você não, você faz muito barulhão!

E o elefante foi embora.

O ratinho pensou novamente: "Agora é a minha vez!", mas...

Outro animal já ia dizendo bem alto: "Eu quero! Eu quero!"

E Dona Baratinha perguntou:

- Como é o seu barulho?

- GRRR!

- Não, não, não, não quero você não, você faz muito barulhão!

E vieram então vários outros animais: o rinoceronte, o leão, o papagaio, a onça, o tigre ... a todos Dona Baratinha disse não: ela tinha muito medo de barulho forte.

E continuou a cantar na janela:

- Quem quer casar com a Dona Baratinha, que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha?

Também veio o urso, o cavalo, o galo, o touro, o bode, o lobo...nem sei quantos mais.

A todos Dona Baratinha disse não.

Já estava quase desistindo de encontrar aquele com quem iria se casar.

Foi então que percebeu alguém pulando, exausto de tanto gritar: "Eu quero! Eu quero!"

- Ah! Achei alguém de quem eu não tenho medo! E é tão bonitinho! - disse a Dona Baratinha. Enfim, podemos nos casar!

Então, preparou a festa de casamento mais bonita, com novas roupas, enfeites e, principalmente, comidas.

Essa era a parte que o Ratinho mais esperava: a comida.

O cheiro maravilhoso do feijão que cozinhava na panela deixava o Ratinho quase louco de fome. Ele esperava, esperava, e nada de chegar a hora de comer.

Já estava ficando verde de fome!

Quando o cozinheiro saiu um pouquinho de dentro da cozinha, o Ratinho não agüentou:

- Vou dar só uma provadinha na beirada da panela, pegar só um pedacinho de carne do feijão e ninguém vai notar nada...

Que bobo! A panela de feijão quente era muito perigosa e o Ratinho guloso não devia ter subido lá: caiu dentro da panela de feijão, e nunca mais voltou.

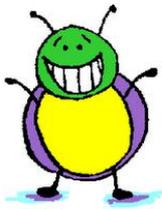
Dona Baratinha ficou muito triste que seu casamento tenha acabado assim.

No dia seguinte, decidiu voltar à janela novamente e recomeçar a cantar, mas...

Desta vez iria prestar mais atenção em tudo o que era importante para ela, além do barulhão, é claro!

- Quem quer casar com a Dona Baratinha, que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha?

Centro de artes



Desenhar uma baratinha na folha A3.

Objetivo da atividade: Relacionar atividades de teatro com o desenho.

Centro do lar

10h: 30 às 11h.

Falar sobre o final de semana das crianças e pedir que elas desenhem o que ocorreu no final de semana.

11h às 12h:30min.

Almoço, higienização bucal, relaxamento musical e hora da soneca.

3. Plano de aula (sessão III)

7:30 às 8:30.

Acolhida e café da manhã.

8h:30 mim às 9 h.

Brincadeiras na quadra de morto e vivo e engatinhar dentro do túnel.

9h às 9h: 30 mim.

Rotina pretendida, contudo flexível:

9h: 30 mim às 10:30h.

Centro de construção

Jogo de quebra cabeça com 5 e 6 peças.

Centro de artes

Desenhar e enfeitar o boi bumbá

Objetivo da atividade: Relacionar história de reconto de lendas folclóricas, com desenho.

Centro do lar

Brincadeiras de faz de conta, limpeza e organização da casinha.

10h: 30 às 11h.

Montagem livre de lego.

11h às 12h:30mim.

Almoço, higienização bucal, relaxamento musical e hora da soneca.

4. Plano de aula (sessão IV)

7:30 às 8:30.

Acolhida e café da manhã.

8h:30 mim às 9 h.

Hora cívica.

9h às 9h: 30 mim.

Atividade de musicalização como os estudantes da UNB.

Rotina pretendida, contudo flexível:

9h:30 mim às 10:00hs.

Brincadeiras no pátio de dança de roda : corre cotia e linda rosa juvenil.

10:00 as 10:30hs.

Centro de construção

Conhecendo a cultura da região norte do país:

Comida da Região Norte do Brasil

Ao Norte do Brasil, região que se espalha por 3.869.637,99km², é agreste a culinária.

E elaborada à base de peixes, em especial na forma de caldeiradas. Destacando-se, no Estado do Amazonas, o pirarucu e o tucunaré.

Testemunho da cultura indígena, os pratos são acompanhados, preferencialmente, por pirão.

No Estado do Pará, é obrigatório saborear a pescada paraense, o pato ao tucupl e o tacacã.

É possível também saborear jacarés, aves e animais silvestres, com destaque para a carne de paca.

Após a refeição principal, que inclui, muitas vezes, carne de tartaruga e frutas típicas.

Sorvetes de açaí, cupuaçu, manga, taperebá, uxl, graviola e muruçi, oferecidos também na forma de doces.

Uma especialidade pouco conhecida, até mesmo por brasileiro, é o doce de buriti.

Centro de artes

Desenhar as comidas e animais da região Norte.

Objetivo da atividade: Interpretar texto sobre os animais e comidas típicas da região Norte através do desenho.

Centro do lar

Brincadeiras de faz de conta, limpeza e organização da casinha.

10h: 30 às 11h.

Escolha dos livros da mala de leitura.

11h às 12h:30min.

Almoço, higienização bucal, relaxamento musical e hora da soneca.

5. Plano de aula (sessão V)

7:30 às 8:30.

Acolhida e café da manhã.

8h:30 mim às 9 h.

Brincadeiras na quadra de morto e vivo e engatinhar dentro do túnel.

9h às 9h: 30 mim.

Rotina pretendida, contudo flexível:

9h: 30 mim às 10:30h.

Centro de leitura

Leitura do livro: O soldadinho de chumbo.

Centro de construção

Jogo de quebra cabeça com 6 peças.

Centro de artes

Releitura em desenho: O soldadinho de chumbo.

Objetivo da atividade: Interpretar a história do Soldadinho de Chumbo com o desenho.

Centro do lar

Brincadeiras de faz de conta, limpeza e organização da casinha.

10h: 30 às 11h.

Montagem livre de lego

11h às 12h:30mim.

Almoço, higienização bucal, relaxamento musical e hora da soneca.

6. Plano de aula (sessão VI)

7:30 às 8:30.

Acolhida e café da manhã.

8:30 às 9 h.

Hora cívica.

9:00 às 9:30hs.

Atividade de musicalização com os estudantes da UNB.

9:30 as 10:30hs.

Centro de leitura

Relato oral e individual, para registro, sobre o que eles aprenderam na atividade de musicalização.

Centro de artes

Desenho livre.

Objetivo da atividade: Possibilitar que as crianças se expressem livremente, usando sua imaginação.

Centro lar

Brincadeiras de faz de contas, limpeza e organização da casinha.

10h: 30 às 11hs.

Escolha do livro da mala de leitura.

11h às 12h:30mim.

Almoço, higienização bucal, relaxamento musical e hora da soneca.

7. Plano de aula (sessão VII)

7:30 às 8:30hs,

Acolhida e café da manhã.

8h:30 mim às 9:00hs.

Brincadeiras na quadra de morto vivo e engatinhar dentro do túnel.

9h às 9h: 30 mim.

Rotina pretendida, contudo flexível:

Centro de leitura

Música da cobra

A cobra não tem pé.

A cobra não tem mão.

Como é que a cobra sobe no pezinho de limão?

Ela vai se arrastando vai, vai, vai.

Ela vai se enrolando vai, vai, vai.

Centro de artes

Desenhar uma cobra.

Objetivo da atividade: Interpretar musica através do desenho.

Centro lar

Brincadeiras de faz de contas, limpeza e organização da casinha.

10h: 30 às 11hs.

Montagem livre de lego.

11h às 12h:30min.

Almoço, higienização bucal, relaxamento musical e hora da soneca.

8. plano de aula (sessão VIII)

7:30 às 8:30hs.

Acolhida e café da manhã.

8:30 às 9 hs.

Hora cívica.

9:00 às 9:30hs.

Rotina pretendida, contudo flexível:

Centro de leitura

Assistir ao filme do Pinóquio.

09:30 às 11:00hs.

Centro de artes

Desenhar o Pinóquio.

Objetivo da atividade: Interpretar desenhos animados com o desenho.

11:30 hs almoço, higienização dos dentes e hora do sono.