

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

**DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICA PEDAGÓGICA LÚDICA NA  
CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E IMAGINAÇÃO INFANTIS**

**RAQUEL TEIXEIRA DIAS**

Brasília, junho de 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**RAQUEL TEIXEIRA DIAS**

**DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICA PEDAGÓGICA LÚDICA NA  
CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E IMAGINAÇÃO INFANTIS**

Monografia de final de curso apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientação da Professora Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton

Brasília, junho de 2014.

## TERMO DE APROVAÇÃO

### Comissão Examinadora:

---

Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton - Orientadora  
Faculdade de Educação/MTC/UnB

---

Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas - Examinadora  
Faculdade de Educação/MTC/UnB

---

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto - Examinadora  
Instituto de Psicologia/PED/UnB

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por me abençoar e me mostrar que sou capaz de concluir esse curso, não me abandonando no caminho e me permitindo ir cada dia mais além.

Agradeço aos meus pais, que sempre estiveram presentes na trajetória da minha formação, apoiando e encorajando para que tudo fosse possível.

Ao meu namorado, Brayan Marques, que esteve presente em vários momentos de dificuldade, me orientando e colaborando para que eu conseguisse chegar aonde cheguei.

Minha orientadora Maria Fernanda, que me ajudou a encontrar um rumo no curso, exigente e conselheira. Muito obrigada pela paciência e dedicação.

A todos os professores e professoras que me mostraram um caminho a seguir ensinando-me que tudo é possível na trajetória de uma graduação.

A professora, amiga e companheira Elizeth Barbosa que muito me ajudou e apoiou durante todo o processo da minha graduação.

E, por último, mas não menos importante, as minhas amigas e companheiras de curso Dyelly Costa e Fernanda Sena, que sempre estiveram presente em todos os momentos de alegria, dificuldade e principalmente de dedicação, posso dizer que nós vencemos.

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso teve como objetivo compreender o desenho na educação infantil enquanto prática pedagógica lúdica na construção de conhecimento e imaginação, e como objetivos específicos: promover o desenho como prática pedagógica lúdica e analisar a construção de conhecimento e imaginação. No referencial teórico a pesquisa buscou desenvolver um breve histórico da Educação Infantil no mundo e principalmente no Brasil, seguindo com os aspectos do desenho como prática pedagógica lúdica, como desencadeador de produção de conhecimento e como incentivador da imaginação. A metodologia aplicada no trabalho foi a pesquisa-ação, na qual a pesquisadora estruturou as atividades de desenho em sala Jardim I de uma escola pública de Educação Infantil do Distrito Federal. Os participantes foram as crianças de quatro e cinco anos e a pesquisadora. Foram organizadas quatro sessões de uma hora de duração com produção de desenho sobre o reconto de histórias contadas por meio de teatro; livro infantil; música e vídeos. O resultado comprova que as crianças gostam de desenhar, divertem-se quando desenham em práticas pedagógicas lúdicas e desencadeiam a imaginação e a produção de conhecimentos, utilizando também, de conhecimentos prévios. Por fim, o desenvolvimento dessa pesquisa nos mostra como o desenho enquanto prática pedagógica lúdica é importante para o desenvolvimento infantil.

Palavras Chave: Desenho Infantil; Construção de Conhecimento; Prática Pedagógica Lúdica.

**SUMÁRIO**

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	5
LISTA DE FIGURAS	7
APRESENTAÇÃO	8
PARTE I – MEMORIAL	9
PARTE II – DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICA PEDAGÓGICA LÚDICA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E IMAGINAÇÃO INFANTIS	11
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2 O DESENHO DA CRIANÇA PEQUENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>14</b>
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	15
2.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO DO PROFESSOR DE CRIANÇA PEQUENA	19
2.3 O DESENHO DA CRIANÇA PEQUENA	22
2.4 O DESENHO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>27</b>
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA	27
3.2 PARTICIPANTES	28
3.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS	28
3.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	29
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	31
<b>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>32</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>45</b>
PARTE III – EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS FUTURAS	47
REFERÊNCIAS	48

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fantoches utilizados na história.....	32
Figura 2 - João: "Os peixes foram felizes para o mar" .....	34
Figura 3 - Laura: "Os peixinhos felizes no mar azul e limpo". .....	34
Figura 4 - Laura: "Os peixes no lago sujo". .....	34
Figura 5 - Fantoches de aranha. ....	35
Figura 6 - Gabriel: "A dona aranha subindo pela parede com a chuva e o sol". .....	37
Figura 7 – João: "A dona aranha subindo pelas paredes com a chuva e com o sol. Do lado dela é o nome dela escrito".....	38
Figura 8 - Marcela: "A dona aranha subindo a parede antes da chuva chegar".....	38
Figura 9 - Capa do Livro.....	39
Figura 10 - Momento que a cobra encontra com a centopéia e a história acaba repentinamente. ....	39
Figura 11 - Ana: "A cobra falou que ia fazer a centopeia ficar sem pés".....	40
Figura 12 - João: "A cobra disse que era para ela amarrar os pés dela". .....	40
Figura 13 - Carol: "As pessoas vão ajudar a desamarrar os pés da centopéia".....	41
Figura 14 - Parte do vídeo do Bitá e os animais "Como é verde na floresta". .....	42
Figura 15 - Parte do vídeo da Galinha Pintadinha "A casa da Galinha". .....	42
Figura 16 - No canto esquerdo - Júlia: "As cobras se apaixonando e as árvores". No canto direito - Carol: "Menininha com sua boneca e árvores". No canto inferior - Joana: "Eu, a cobra e as árvores". .....	43
Figura 17 - No canto esquerdo - Laura: "O céu, o sol, a cobra e a árvore." No canto direito - Lucas: "O lago da floresta, árvore, homem que canta, o macaco e o sol". No canto inferior - Luan: " Minha mão, cobra e árvore". .....	43
Figura 18 - Na parte superior - Mateus: "A casa da galinha pintadinha". No lado direito - Mariana: "A casa da galinha pintadinha e o coelho". Na parte inferior - Rafaela: "A flor, o urso e a cobra". .....	44

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho monográfico é produção obrigatória para a conclusão do curso de Pedagogia pela Universidade de Brasília – UnB. Com o título “Desenho na Educação Infantil: prática pedagógica lúdica na construção de conhecimento e imaginação infantil” possui como objetivo principal compreender o desenho na educação infantil enquanto prática pedagógica lúdica na construção de conhecimento e imaginação. Sendo dividido em três partes:

Primeira parte - Memorial: apresenta a minha trajetória escolar e na Universidade de Brasília, os motivos e razões por ter seguido essa linha de pesquisa e minhas perspectivas profissionais.

Segunda parte – Monografia: aqui está presente o trabalho propriamente dito , que está dividido em outras quatro grandes partes que são:

Referencial teórico: constitui a parte teórica do trabalho aqui apresentado, que existe um aprofundamento no histórico da educação infantil e do tema central do trabalho: a imaginação, produção do conhecimento pela criança e o desenho como influencia na prática pedagógica lúdica.

Metodologia: constitui-se o relato das experiências vivenciadas no decorrer da pesquisa, os métodos utilizados e os procedimentos descritos.

Apresentação e discussão dos resultados: aqui os resultados da pesquisa serão apresentados e discutidos, relacionando-os com a teoria contida no referencial teórico.

Considerações finais: serão apresentadas as breves considerações sobre a pesquisa e o trabalho aqui realizados.

Terceira parte – Expectativas profissionais futuras: essa é a parte do trabalho na qual tem exposições sobre minhas expectativas no trabalho como Pedagoga.



## **PARTE I - MEMORIAL**

Durante toda minha vida eu gostei de ir para a escola e era muito responsável com minhas atividades, que adorava fazer. Divertia-me muito e sempre gostei de aprender coisas novas. Muitas pessoas relatam que não gostavam de ir para a escola, todos diferentes de mim, talvez isso acontecesse porque eu fui criada dentro do ambiente escolar, já que minha mãe trabalha na Secretaria de Educação do Distrito Federal e desde um ano de idade eu frequentava as escolas que minha mãe trabalhava e sempre gostei muito de ficar nas salas de aula com as professoras auxiliando-as.

Durante minha vida escolar sempre fui muito responsável e aplicada, não gostava de tirar notas baixas e nunca fiquei de recuperação. Na chegada ao Ensino Médio, comecei a me preocupar com que curso iria escolher no PAS e Vestibular. Pensei em vários cursos: Geologia, Biologia, Letras, Enfermagem, Engenharia Florestal, Engenharias, Arquitetura e Urbanismo, Design, Fisioterapia e, por fim, acabei escolhendo Pedagogia.

Quando passei no Vestibular, quase não acreditei. Nos primeiros dias de aula, tudo era festa, mas quando chegou ao meio do primeiro semestre pensei em desistir do curso, não estava satisfeita com o que havia escolhido, mas graças aos conselhos da minha mãe, resolvi continuar e fui passando a gostar cada vez mais do curso, que no início eu não gostava. Até hoje, não tive muita dificuldade em realizar os trabalhos e atividades propostas pelos professores, talvez pela minha vivência nas escolas que minha mãe trabalhou que ajudaram na minha formação.

Com o passar do tempo fui me direcionando no curso de Pedagogia e encontrando meu lugar na Faculdade de Educação. Identifiquei-me muito com a área da Educação Infantil, já que tenho contato com a escola que minha mãe trabalha a treze anos que atende a Educação Infantil, e também por gostar muito de crianças e me relacionar muito bem com elas.

No decorrer do meu curso, encontrei com vários professores, que me ensinaram muito como ser um profissional da educação, não somente com o conteúdo ministrado, mas também com seus comportamentos na sala de aula.

Ao me deparar com a proposta de trabalhar com o desenho infantil, tudo se encaixou perfeitamente, pois durante toda minha vida gostei de desenhar, principalmente durante a adolescência. Poder perceber como se processa o desenvolvimento infantil ao redor dessa expressão do ser humano, muito me intrigou, e então resolvi seguir essa linha de pesquisa.

O estágio foi revelador e me marcou muito, porque esse ambiente se tornou um laboratório que eu gostaria de fazer experimentos e desenvolver várias intervenções e pesquisas.

Tal objeto de pesquisa me fez ingressar no PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, procurando entender e desenvolver o trabalho do professor na sala de aula com relação ao desenho infantil.

A educação sempre foi muito importante e influente na minha vida, e por tal motivo, creio que me instiga pesquisar e conhecer mais sobre tal campo, mesmo sem ter a intenção de atuar em sala de aula, pretendo atuar no ambiente educacional, sempre tentando fazer com que a educação seja de qualidade.

**PARTE II – DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICA PEDAGÓGICA  
LÚDICA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E IMAGINÁRIO INFANTIS**

## 1 INTRODUÇÃO

Neste estudo busca-se analisar o desenvolvimento da imaginação infantil, levando em consideração a produção de conhecimento por parte da criança, desencadeado pelo desenho infantil em práticas pedagógicas lúdicas. A grande motivação para desenvolver essa pesquisa é possuir um contato direto com o desenho e a expressão artística.

Primeiramente, faz-se necessário o conhecimento sobre a trajetória da Educação Infantil. O caminho para o reconhecimento desse nível de ensino no sistema de educação sempre foi muito turbulento, começando na Idade Média em que as crianças não eram diferenciadas dos adultos (OLIVEIRA, 2002; VALLE, 2010) e com o passar do tempo, buscou-se a especificidade da infância. Observa-se também como o processo de lutas comunitárias no Brasil, das mulheres e dos trabalhadores buscaram o direito de educação para suas crianças (BRASIL, 2010). Na atualidade, a Educação Infantil começa a ser mais valorizada e reconhecida, notoriamente pela sua obrigatoriedade na educação básica (BRASIL, 2013a).

Com a valorização da Educação Infantil, a criança passa a ser mais vista pela sociedade como um ser que tem importância e que produz conhecimentos. Como o desenho é a primeira manifestação gráfica do ser humano (DERDIK, 2003), presente na Educação Infantil, nem sempre é bem explorado por parte da escola com as crianças, o que deveria ser um momento de criação e prazer (NOVAES; NEVES, 2004) acaba se tornando uma atividade por vezes desinteressante.

Por tal motivo a prática pedagógica do professor influencia no retorno do aluno por meio de suas produções (GALVÃO, 1992), ou seja, quanto mais lúdica e diversificada a prática, mais a criança se envolve e por consequência produz mais conhecimento (LOPES; MENDES; FARIA, 2006). Por fim, a diversificação do repertório das atividades traz às crianças a experiências variadas, trabalhando o cognitivo, físico, psíquico e emocional (VIGOTSKI, 2009), por isso, faz-se necessário o estudo sobre o desenho infantil. E essas novas práticas e experiências fazem com que a Educação Infantil esteja sempre em constante revisão para proporcionar um espaço de maior desenvolvimento e aprendizagem para as crianças (BRASIL, 2010).

Portanto promover atividades de desenho enquanto prática pedagógica lúdica desencadeou o objetivo geral desta pesquisa que é compreender o desenho na educação infantil enquanto prática pedagógica lúdica na construção de conhecimento e imaginação, e como objetivos específicos:

- Promover o desenho como prática pedagógica lúdica.
- Analisar a construção de conhecimento e imaginação.

## 2 O DESENHO DA CRIANÇA PEQUENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil iniciou-se após uma longa conquista histórica que teve início no século XV. Nesse período, a Educação Infantil era de responsabilidade da família, que devia educar as crianças até que elas parassem de amamentar e pudessem exercer uma profissão como os adultos. Ou seja, as crianças eram tratadas como miniaturas de adultos que não precisavam de atendimento especial (OLIVEIRA, 2002; VALLE, 2010).

Vários estudos (KUHLMANN JR., 2000; OLIVEIRA, 2002; VALLE, 2010) analisaram a Educação Infantil no decorrer da história. Comenius, Rousseau, Pestalozzi, concordavam com a ideia de que as crianças não poderiam receber o mesmo tratamento que os adultos, dando um passo a frente na sociedade que existia em sua época. Já Fröebel, o criador do conceito Jardim de Infância (KUHLMANN JR., 2000; VALLE, 2010) e Maria Montessori foram além e criaram as instituições físicas para acolher as crianças, e começaram a aplicar seus métodos que estão presentes até hoje nas escolas (OLIVEIRA, 2002; VALLE, 2010). “Embora diferentes entre si, as propostas de ensino desses autores reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos, como o interesse pela exploração de objetos e pelo jogo” (OLIVEIRA, 2002, p. 63).

Na Idade Moderna as concepções começaram a se diferenciar. Com a intensa aceleração do crescimento das indústrias e das fábricas, as mulheres, que agora ingressavam no mercado de trabalho com os homens, não tinham onde deixar seus filhos, por isso se fez necessário um local para a acomodação das crianças que eram abandonadas por seus pais trabalhadores. Esses locais não tinham fins pedagógicos, mas acabavam por ensinar bons hábitos a essas crianças (VALLE, 2010). A população que possuía um melhor *status* social começou a perceber a importância da educação na vida de seus filhos, e perceberam ser a escola a base de tudo. Infelizmente, só estava ao alcance da camada social privilegiada (OLIVEIRA, 2002).

Essas instituições, ditas na época como pré-escolares começaram a ser difundidas mundialmente por volta da segunda metade do século XIX, com o objetivo assistencialista, para que as mães trabalhadoras não abandonassem suas crianças (KUHLMANN JR., 1998).

Na França e na Inglaterra, durante a mesma época, formaram-se instituições organizadas com o propósito de educar crianças no ensino religioso, porém acabavam por ensiná-las a ler e escrever a partir dos seis anos de idade, intensificando o atendimento escolar às crianças (VALLE, 2010).

## **2.1 A Educação Infantil no Brasil**

No início do século XIX, após a abolição da escravidão, as crianças que já não mais iriam ser escravos, como seus pais, passaram a ser abandonados, e recolhidos por asilos, creches e internatos para serem cuidados (OLIVEIRA, 2002). As creches oferecidas nesse período, também eram destinadas apenas para as pessoas de baixa renda, e eram consideradas asilos para as crianças. Com o passar do tempo no final deste mesmo século, estudiosos como Menezes Vieira que era médico-educador, e o inspetor geral da instrução pública, Souza Bandeira Filho começaram a investir no atendimento da elite para os jardins de infância, com redes particulares e mostrando os estudos de Froebel para o desenvolvimento das crianças (KUHLMANN JR., 1998; OLIVEIRA, 2002). Porém, o atendimento oferecido era somente assistencialista, sem fins educativos e promovia a pedagogia da submissão, que tinham a pretensão de preparar os pobres para aceitarem a exploração social (KULHMANN JR., 2000).

Portanto, quebra-se a tendência que havia desde o descobrimento do Brasil até 1874 aproximadamente, o que Moncorvo Filho (apud KRAMER, 1995) denominou de 1º período, não era dada atenção às crianças, o que logo se tornou uma casa de proteção para os “menores delinquentes”, ou para as crianças que eram órfãs, ou abandonadas, e acabavam por oferecer uma assistência preventiva contra a criminalidade.

No Brasil, assim como na Europa, também houve a inserção da mulher nas indústrias, porém acontecendo apenas no início do século XX. As mães não tinham onde deixar seus filhos para poderem trabalhar e acabavam deixando-os com familiares e conhecidos. Com o passar do tempo, foram criadas as creches para crianças de 0 a 2 anos e as salas de asilo para as crianças de 3 a 6 anos, baseadas na denominação francesa. Geralmente eram administrados por organizações sociais filantrópicas ou por donos das indústrias nas quais as mães trabalhavam (BARRETO, 1995 ; OLIVEIRA, 2002; VALLE, 2010).

Durante este início de século, com a chegada de imigrantes que vieram trabalhar no Brasil, começaram as reivindicações da classe trabalhista por direitos às creches e aos jardins de infância para seus filhos durante o período de trabalho. A partir da década de 20, o governo começou a oferecer professores e materiais para as crianças pequenas serem educadas (VALLE, 2010) e desde então, começaram a atender, ainda de maneira precária, as crianças de 4 a 6 anos de idade em jardins de infância e maternais (KULHMANN JR., 2000). Ainda nessa década, foi possível contabilizar 15 creches em 1921, e em 1924, esse número cresceu para 47, que estavam distribuídas em todo território brasileiro (KULHMANN JR., 2000; OLIVEIRA, 2002).

Em 1922 aconteceu o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, onde foram tratados vários assuntos que foram desenvolvidos no país com relação a creches e jardins de infância, dentre esses, estavam os assuntos de três grandes correntes que influenciaram as políticas da educação infantil brasileira assistencialista até então. A primeira foi a médico-higienista que prezava principalmente pelo combate à mortalidade infantil, dando assistência às crianças pobres, em sua maioria. A segunda foi a influência jurídico-policial que visava diminuir e evitar a criminalidade infantil. E a terceira foi a influência religiosa que tinha o objetivo de dar assistencialismo religioso para as crianças em creches e escolas (KULHMANN JR., 1998; OLIVEIRA, 2002). Nesse congresso, ficou claro que a criança necessitava de atenção e cuidado e que ela poderia ser a solução dos problemas da renovação da humanidade. (KRAMER, 1995)

Em 1930, com o surgimento do movimento Escola Nova, vários pensadores brasileiros; como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, enfatizaram a importância de uma educação unificada, desde a educação infantil até a universitária, com instituições específicas para cada nível (OLIVEIRA, 2002; VALLE, 2010). Juntamente com essa ideia, em 1932 algumas professoras foram selecionadas para realizarem um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, para que pudessem ser implantados mais Jardins de Infância (KULHMANN JR., 2000), e então o Estado com a ajuda de colaboradores cria instituições para a proteção infantil (KRAMER, 1995).



Na década de 40, a responsabilidade dessas instituições era de entidades religiosas e filantrópicas, que nem sempre atendiam tão bem as crianças por falta de recursos (VALLE, 2010), já que “o Estado não assumia, ainda, a educação infantil como sua responsabilidade.” (KRAMER, 1995, p. 120). Em 1943, Getúlio Vargas criou a Consolidação das Leis Trabalhistas, que dentre outras coisas, tornava obrigatória a criação de berçários e creches para os trabalhadores, mas que não foi consolidado, por falta de fiscalização, apenas poucas instituições foram criadas (VALLE, 2010). Ainda na década de 40, o governo incentivava iniciativas para a área de saúde, onde o higienismo predominava no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2002).

E para evitar a marginalização dessas crianças, que não tinham onde ficar enquanto seus pais trabalhavam, as creches começaram a ser mais requisitadas, e também como uma estratégia governamental para diminuir a pobreza e aumentar a qualidade de vida das crianças (VALLE, 2010). Entretanto, os investimentos não eram suficientes para tal (KUHLMANN JR., 2000).

Em 1947, surgiu o primeiro decreto que se referencia a Educação Infantil e se chamava Consolidação das Leis de Ensino, em que os maternais e jardins de infância deveriam acolher as crianças com um ambiente semelhante ao lar e oferecer oportunidades para o desenvolvimento infantil. Esse decreto orientou a educação infantil até 1961 com a chegada das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Esta se referia a educação para crianças menores de sete anos como educação pré-primária, que seriam ministradas em maternais ou jardins de infância (VALLE, 2010). Kramer (1995), afirma que ainda havia a predominância de assistencialismo médico e alimentar na educação de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Essas instituições eram criadas para a classe operária, em que o governo tenta compensar o déficit cultural dessas crianças. Enquanto isso, as instituições privadas já estavam passos a frente das governamentais, pois já estavam preparando suas crianças para alfabetização (VALLE, 2010). Revah, (apud KUHLMANN JR., 2000), afirma que com o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, as creches particulares começaram a se propagar, fazendo com que professores se juntassem formando cooperativas, que desenvolveram a criação dessas creches e pré-escolas que atenderiam a demanda da classe média.

Por volta de 1964, o discurso do governo demonstra uma maior preocupação com a educação infantil, colocando-a como uma solução para a evasão e repetência no antigo primeiro grau, atual ensino fundamental, configurando a tendência de que a Educação Infantil tem a função compensatória (KRAMER, 1995; KUHLMANN JR., 2000; OLIVEIRA, 2002).

Isso posto, em 1971 surge a segunda LDB que diz: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.” (BRASIL, 1971, s/p.).

À época da constituinte a reivindicação dos movimentos sociais culminou com o Capítulo III, Seção I, art. 206 da nossa constituição que rege os direitos de acesso à educação como sendo direito de todos e dever do Estado e da família, e desde então “a creche passou a ser reconhecida como uma instituição educativa” (VALLE, 2010, p. 33). Tal constituição também assegura, no art. 208, a Educação Infantil como obrigatória e gratuita, como parte da Educação Básica, culminando em uma nova LDB (BRASIL, 1996). Essa lei e suas atualizações traz novas visões sobre a criança, que deve ser tratada em sua individualidade, diferente do adulto e que a Educação Infantil faz parte da educação básica, e agora, graças ao artigo 4º da lei 12.796 de 2013 obrigatória e gratuita, onde:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2013a)

Na atualidade, decorrendo dessa legislação foi desenvolvido o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) que serve para contribuir com as políticas e programas que giram em torno da Educação Infantil, orientando o trabalho pedagógico, para considerar as especificidades da criança.

A tendência na educação infantil é que o ato de educar não se desvincule do ato de cuidar então a escola precisa favorecer o desenvolvimento infantil por completo, aumentar a possibilidade de experiências e contribuir para sua atuação na sociedade, são os objetivos da educação na primeira etapa da educação básica, que foram estabelecidos na Política Nacional de Educação Infantil que serve para orientar a ação do MEC sobre os objetivos e diretrizes da Educação Infantil. (Brasil,1994 apud BARRETO, 1995; BRASIL, 1998).

Essas novas funções que a Educação Infantil assumiu precisam ser relacionadas aos padrões de qualidade (BRASIL, 1998). Cada escola precisa refletir sobre os Indicadores da Qualidade na Educação (2004), para poder avaliar o que pode ser melhorado na sua comunidade escolar, efetivando assim uma educação infantil de qualidade (BRASIL, 2004), tendo em vista que “qualidade é um conceito dinâmico” (BRASIL, 2004, p. 5) sendo necessário ajustá-lo para cada realidade.

Dentre as atualizações das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013b), está a obrigatoriedade da Educação Infantil gratuita para crianças de quatro anos de idade, e tenta criar uma unificação no trabalho das instituições nacionais de ensino públicas e privadas.

Em suma, a educação infantil engloba a creche e a pré-escola e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, e para tal, faz-se necessária uma abordagem diferenciada, uma prática pedagógica que o professor faça a mediação entre aprendizagem e do desenvolvimento infantil e a criança (BRASIL, 2013b).

## **2.2 Prática pedagógica na Educação Infantil e o trabalho do professor de crianças pequenas**

A escola de Educação Infantil é o locus privilegiado de proporcionar à criança um ambiente na qual ela possa se desenvolver em várias dimensões: ética, motora, cognitiva, afetiva, linguística, dentre outras (BRASIL, 2013b). Para que isso aconteça, os professores necessitam promover atividades e experiências em que as crianças utilizam de várias linguagens tais como desenho, música, fala e gestos para que construam conhecimento, aprendam e se desenvolvam (GOMES, 1993).

Há quem pense que a escola é um ambiente sério e que só se aprende “trabalhando”. É como se cantar, brincar e desenhar, são apenas momentos de diversão e saída de rotina, que não se aprende ou desenvolve nada durante sua realização. (GOMES, 1993). Consequentemente esse tipo de ideia valoriza a cópia descontextualizada para a criança, a considerando apenas um depósito de informações sem sentido e fragmentadas (DERDYK, 2003; GOMES, 1993). Diferente de práticas em que a criança “ao selecionar e elege um objeto para brincar, uma música para cantar, um sapato para calçar, uma cor para pintar, uma cena para desenhar, está exercendo uma apropriação de recortes da realidade” (DERDYK, 2003, p. 107).

Assim, a prática pedagógica lúdica se constitui de uma aprendizagem mais divertida e cultural, sem fragmentar as linguagens que estão contidas na escola, permitindo as crianças construir significados e conhecimentos (GOMES, 1993).

Toda atividade lúdica tem como intenção causar prazer e entretenimento a quem pratica tal ação (MALUF, 2003). Para que isso ocorra, o professor precisa ser um sujeito que faz o ambiente escolar propício para o desenvolvimento da criatividade utilizando seu conhecimento (GALVÃO, 1992). Pode utilizar muitas atividades que envolvam as crianças em propostas educativas, como passeios, teatro, livros, músicas, brincadeiras e muitos outros artifícios, que tornem a passagem da criança pela escola, um momento especial, prazeroso e criativo (NOVAES; NEVES, 2004). Lembrando que as crianças têm características e necessidades próprias, diferente dos adultos (OLIVEIRA, 2002).

Levando essas características em consideração, o professor pode criar um ambiente favorável em sala de aula desenvolvendo atividades em que o aluno se expressa por meio de desenhos. Assim tem nas mãos um grande instrumento de avaliação do desenvolvimento da criança. Sendo possível apenas quando a criança expõe sua criatividade, imaginação e individualidade em cada desenho que faz. Não só as crianças se desenvolvem, mas também o professor, em suas práticas, enquanto um educador que valoriza o desenho infantil como forma de expressão mais ampla (FREIRE, 1983; GALVÃO, 1992; OLIVEIRA, 2002).

Para que o professor utilize essa prática pedagógica lúdica e seja mediador do processo de produção gráfica infantil, necessita ampliar as experiências escolares com a literatura infantil, idas aos teatros, músicas, para pedir que a criança desenhe sobre sua vivência. Esse procedimento irá desenvolver mais ainda a habilidade de criação, interpretação e criatividade da criança (NOVAES; NEVES, 2004), uma vez que a atividade criadora da imaginação é diretamente dependente das experiências vividas anteriormente pela criança (FERREIRA, 1998). Chega-se a conclusão da importância de experiências diversificadas no ambiente escolar dada por Vigotski, (2009, p. 23):

“A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar as experiências da criança, caso queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou”.

Tudo que a criança vivenciou e o que está a sua volta será por ela interpretado, e pode ser expresso em desenhos produzidos livremente. Por isso a interpretação é um fator importante no desenho infantil, uma vez que a criança interpreta tudo ao seu redor a todo momento (FERREIRA, 1998; NOVAES; NEVES, 2004). E o papel das instituições de educação infantil é de assegurar às crianças a possibilidade de “ler o mundo e a si mesmas” dando a elas maiores oportunidades de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2002, p. 46).

Tais atividades proporcionam experiências de vida para as crianças que formam uma relação entre a imaginação e a realidade, pois todas as obras da imaginação se constroem a partir de uma vivência da realidade, ou seja, não é uma simples diversão da mente, (FERREIRA, 1998; VIGOTSKI, 2009) todos os materiais produzidos constituem-se de combinações e recombinações das experiências extraídas da realidade vivida, que serão apoio para a sua criação (LEITE, 2005; VIGOTSKI, 2009).

Para que haja a criação, é essencial uma necessidade, anseio ou desejo, segundo Ribot (apud VIGOTSKI, 2009), são apenas impulsos para a criação, fazendo necessário um ambiente com todas as condições necessárias para que aconteça tal advento de criar (VIGOTSKI, 2009). Vigotski (2008) também consolida a

brincadeira como um realizador de desejos, pois quando uma criança quer algo e não consegue alcançar, por meio da imaginação e da brincadeira ela o alcançará.

Nesse aspecto o professor tem um papel primordial, a escolha do conteúdo a ser levado para a sala de aula. E principalmente refletir a maneira de criar atividades a serem trabalhadas com as crianças (OLIVEIRA, 2002).

### **2.3 O desenho da criança pequena**

As crianças possuem várias formas de se comunicar com o mundo que as cerca. Por meio da fala, gesto, expressões faciais, da dança, do canto e também o desenho (ANNING, RING, 2009).

Inicialmente, quando a criança é bem pequena, o seu desenho não possui intenção, é apenas por prazer de rabiscar, é também uma forma de deixar sua marca no mundo, de se expressar. Com o passar do tempo o desenho da criança é de memória, ou seja, representação de suas vivências, e não do que observa e vê. Portanto a criança coloca tudo o que sabe sobre o que está desenhando (DERDYK, 1989; LEITE, 2005; VIGOTSKI, 2009).

Os estudos sobre o desenho infantil iniciaram-se por meio da psicologia desenvolvimentista e depois passou a ser estudado pela arte moderna. Na psicologia os desenhos eram vistos como um meio de desenvolvimento das crianças. Por isso, estudiosos começaram a pesquisar sobre o desenho infantil, observando os seus próprios filhos e criando fases de classificações do estágio do desenho dessas crianças (ANNING, RING, 2009). Entretanto na prática pedagógica, tem que se tomar cuidado para não classificar as crianças por fases ou etapas, pois esse desenvolvimento depende das condições socioculturais em que vivem, do contato com livros, histórias, imagens, desenhos animados que a criança possui, servindo para o professor o conhecimento de saber o porquê essa criança desenha e não julgar esse desenho (CAVATON, 2010; LEITE, 2005).

Um dos primeiros desses estudiosos foi Luquet (1979) que se baseou no realismo para fazer a primeira distinção de fases que se dividiu em: realismo fortuito, fracassado, irrealista e visual (ANNING, RING, 2009; LUQUET, 1979; MEREDIEU, 2003). Mais adiante, Lowenfield e Brittain (1977) desenvolveram sua teoria dos estágios afirmando que os professores não poderiam influenciar na produção das

crianças. Vigotski se baseia nos estudos do pedagogo alemão Kerschensteiner que classifica o desenho em quatro etapas a partir do momento em que a criança tem a intenção de representar, são elas: estágio de esquemas, surgimento do sentimento da forma e da linha, representação verossímil e representação plástica (VIGOTSKI, 2009).

Segundo Kerschensteiner (apud VIGOTSKI, 2009), nos 3 primeiros estágios, as crianças desenhavam por prazer e expressam aquilo que elas sabem sobre o objeto e não se preocupam com a relação do desenho e o real, por isso poucas chegam ao quarto estágio, pois é nessa fase que o desenho representa a plasticidade do objeto em si, com a dominação de técnicas e materiais.

Isso causa uma insatisfação por parte da criança que não desenha como o objeto que vê, procurando produzir versões mais sofisticadas e ao não conseguir, para de desenhar (ANNING, RING, 2009; DERDYK, 1989; LEITE, 2005; LOWENFIELD E BRITAIN, 1977; MEREDIEU, 2003; VIGOTSKI, 2009).

Em síntese, o desenho nasce de uma intencionalidade, onde um instrumento toca o papel e dá origem à construção gráfica. Toda a emoção e expressão colocada no papel é denominada gesto, que imprime significados. A linguagem visual é restritamente a imagem. A imagem é uma representação, imitação, uma comparação, com a experiência que possuímos de mundo, fazemos a imagem, e essa imagem pode representar o concreto, o imaginário e o que é lembrado. A aquisição do conhecimento, não só da criança, mas também do adulto acontece por meio da representação gráfica das coisas, seja escrevendo ou desenhando, a linguagem gráfica está sempre presente na história da nossa sociedade (DERDYK, 1989; LEITE, 2005).

#### **2.4 O desenho e a prática pedagógica lúdica na Educação Infantil**

O desenho é uma prática pedagógica que proporciona momentos de criação e de imaginação para as crianças, e quanto mais o professor oferecer um repertório diversificado para as crianças, maiores serão os subsídios para suas produções pessoais, uma vez que as crianças utilizam de suas vivências para realizar suas produções artísticas (LOPES; MENDES; FARIAS, 2006). Sendo assim, o professor precisa apoiar e garantir que a criança possua livre expressão no desenho

(PEREIRA, s/d.), e utilizar de brincadeiras e outras linguagens para que a criança consiga se satisfazer. Para isso o professor precisa ficar atento até que momento determinada brincadeira satisfaz as crianças, para evitar de dirigir uma mesma atividade lúdica o tempo todo e provocar o desinteresse infantil (VIGOTSKI, 2008).

Como um meio de diversão, o desenho faz a criança encontrar em si mesma, desenvolvendo assim, um universo só seu. O ato criativo estará sempre presente, e envolverá um enorme potencial operacional, de raciocínio e imaginário, passando por um processo de questionamento vivencial, existencial e emocional, e manifestando a sua inteligência no ato de criar e inventar possibilidades existentes para as situações da vida real. Essa expressão traz consigo o desenvolvimento e possibilita o crescimento emocional, físico, psíquico e cognitivo (DERDYK, 1989; FERREIRA, 1998; VIGOTSKI, 2009).

A criança não possui tantas vivências como o adulto, logo, sua imaginação será um pouco mais limitada, porém a fantasia é mais desenvolvida, chegando à criança viver mais na fantasia do que no mundo real, por tais motivos a criança necessita de mais experiências do que o adulto para a prática da imaginação e o seu ponto auge se dá no desenho (VIGOTSKI, 2009).

Para que a criança adquira vivência o professor pode levar para a sala de aula várias práticas pedagógicas lúdicas que incitem a imaginação e, por consequência, a produção de desenhos. Alguns exemplos de linguagens que precisam ser levadas para o ambiente escolar são a música, brincadeiras, teatro e livros, fazendo com que as crianças, em contato com essas linguagens “desenvolvam e materializem seus potenciais criativos” (GOMES, 1993, p.137) (GOMES, 1993; LEITE, 2005).

Esse desenho infantil possui as criações materializadas, que representam a imaginação e os conhecimentos adquiridos pela criança no decorrer de sua vivência (FERREIRA, 1998). Segundo Lowenfeld e Brittain (apud FERREIRA, 1998) os desenhos das crianças evoluem com estreitamento que ocorre com o mundo ao seu redor, ou seja, com as experiências.



Logo, a realidade que a criança está inserida será repensada e então desenhada pela criança que imagina e fantasia, comunicando-se por meio da imagem, tendo assim o desenho como um derivado da memória e da imaginação que é influenciado pela realidade vivida e repensada pela criança, ou seja, a criança desenha o que já tem como conhecimentos internalizados (FERREIRA, 1998).

Esse conhecimento precisa ser construído pelo professor e pelo aluno como uma dualidade, uma construção em grupo, em que o professor também aprende com a experiência (FREIRE, 1983), ou seja, o conhecimento será construído por meio de trocas socioculturais, que dependem dos indivíduos que compõem a comunidade e dos recursos utilizados para a aprendizagem (OLIVEIRA, 2002). O desenho pode ser utilizado para que as crianças registrem a suas percepções e conhecimentos, que são constituídos socialmente por meio de mediações sociais, históricas e culturais (FERREIRA, 1998).

Assim, para concluir, o desenho sendo uma linguagem gráfica pode ser utilizado pelo professor como um instrumento avaliador de conhecimentos. Ao mostrar o que a criança sabe, o professor pode desencadear zonas de desenvolvimento proximal para ensinar o que a criança ainda não sabe, por meio de práticas pedagógicas lúdicas (OLIVEIRA, 2002). Tendo em vista os aspectos observados, o desenvolvimento está por vir, como uma orientação para o futuro, como explica Vigotski (2009, p. 122):

“O comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação, tanto quanto a estrutura educativa fundamental do trabalho pedagógico consiste em direcionar o comportamento do escolar seguindo a linha de sua preparação para o futuro, e o desenvolvimento e o exercício da sua imaginação são uma das principais forças no processo de realização desse objetivo”.

O professor na escola pode provocar a imaginação, a fantasia e a criação em seu aluno. Levá-los a exposições, shows, ou trazer esse ambiente com diversos recursos para a sala de aula, proporcionando que as crianças troquem experiências entre si. Ampliando o acervo imagético, literário e musical de seus alunos. Acima de tudo, fazer com que a qualidade das abordagens faça a criança se sentir parte desse processo da Educação Infantil (LEITE, 2005).

Também é necessário lembrar que a escola e a educação, estão interligadas com o viver e com a vivência que cada um tem no seu cotidiano. O ato de criar e de conhecer precisa estar conectado ao conhecimento escolar (LOPES; MENDES; FARIA, 2006). Indo além, tais instituições precisam incitar os alunos ajudando-os a identificar-se com suas experiências e animá-los para expressarem suas emoções e sentimentos (BRITTAIN, LOWENFELD, apud FERREIRA, 1998).

### **3 METODOLOGIA**

O método de pesquisa qualitativa em ciências humanas possibilita ao pesquisador observar o objeto pesquisado de vários ângulos, de forma unitária e integral, aumentando capacidade de construção de dados (VIEIRA, 2001).

Nesta pesquisa, por estruturar as situações a serem observadas, utiliza-se da técnica de observação participativa. Isto é, aquela que faz com que o pesquisador se insira no grupo a ser estudado, fazendo assim, parte dele. A interação do pesquisador com os participantes a entrada em suas realidades faz com que haja a caracterização do objeto em seu contexto. O pesquisador observador tenta perceber os conflitos e tensões do grupo, analisando a realidade social que o rodeia (QUEIROZ et al., 2007).

E, nessa perspectiva, portanto, usa-se a pesquisa-ação, onde o pesquisador se torna agente no meio que se deseja pesquisar, suscitando mudanças no ambiente observado, com dois objetivos, o de transformar a realidade e produzir conhecimentos a cerca dessas transformações (HUGON; SEIBEL, 1988 apud BARBIER, 2007).

#### **3.1 Contexto da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada em um Jardim de Infância, nomenclatura utilizada pela Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, de uma região administrativa do Distrito Federal. Possui uma grande procura de vagas para o atendimento, por ser um dos poucos existentes na região, e acaba por atender duas regiões administrativas. O Jardim atende aproximadamente 126 crianças divididas em dois turnos: matutino e vespertino. A escola inclui crianças com necessidades educacionais especiais, proporcionando o convívio e a interação entre todas as crianças, favorecendo-lhes o desenvolvimento e aprendizagem.

A escola possui uma estrutura física total de 505,72m<sup>2</sup>, que é relativamente pequena, possui três salas de aula sendo uma sala para o Jardim I e duas para o Jardim II em ambos os turnos. Possui dois banheiros para as crianças, um feminino e outro masculino, cada um com duas cabines, um pátio coberto, um parque de areia, sala de multimídia e informática e uma biblioteca e sala de recursos.

A escolha dessa escola foi por convivência, já que a pesquisadora estudou lá, realizou estágio e principalmente por ser o jardim no qual sua mãe trabalha a alguns anos, o que faz ter convívio e vínculo afetivo com a escola.

A sala de aula pesquisada é bem pequena, possui um quadro negro, um mural, dois armários, uma mesa para a professora, uma estante para as pastas de atividades dos alunos, seis mesas pequenas para os alunos e um espaço aberto que tem acesso pela sala.

A título de contextualização da classe estudada, a professora regente é formada em Pedagogia e Geografia e possui especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais e trabalha a trinta anos como professora.

### **3.2 Participantes**

A turma participante da pesquisa é composta por 21 alunos, divididos em 11 meninas e 10 meninos que tem idade entre 4 e 5 anos recém completados. O grupo tem crianças que pertencem a camadas sociais privilegiadas e populares.

As crianças são muito ativas e agitadas, e todas têm participação nos dados coletados, já que não foram escolhidos alunos específicos.

A pesquisadora é formanda do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, e frequenta a escola pesquisada a cerca de 13 anos.

### **3.3 Instrumentos e Materiais**

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram observações participativas anotadas no diário de bordo. As observações participativas possibilitam que o pesquisador faça parte do contexto da sala de aula, no qual as crianças estão inseridas, fazendo parte da rotina. O diário de bordo registra as experiências vividas em sala de aula pelos alunos e pela pesquisadora. As falas das crianças e a descrição dos processos observados durante as atividades propostas.

Os materiais utilizados pelas crianças foram a folha branca A4, A3 e cartolina, giz de cera, caneta hidrocor e lápis de cor. A maioria desses materiais as crianças já tinham contato constante, exceto pelas folhas de tamanho incomum.

Os materiais utilizados para o desenvolvimento de cada atividade foram:

- Sessão 1: fantoches de espuma de peixes e cortina de teatro de fantoches;

- Sessão 2: fantoches de mão fabricados com luvas de lã e aparelho de som portátil para reprodução da música “Dona Aranha”, de domínio público, sendo utilizada a versão da Galinha Pintadinha;
- Sessão 3: livro “A Zeropéia” de autoria de Herbert de Souza Betinho;
- Sessão 4: computador do tipo notebook para a reprodução dos vídeos “Casa da Galinha” da Galinha Pintadinha e “Bitá e os animais - Como é verde na floresta” do Mr. Plot.

### **3.4 Procedimentos de Construção de Dados**

Ficou acordado com a professora regente da sala que se fariam quatro sessões de uma hora de duração cada com práticas pedagógicas lúdicas de desenho infantil.

Todas atividades realizadas em cada sessão foram planejadas para que as crianças pudessem se divertir e assim, ao desenhar, desenvolver a imaginação recorrendo ao imaginário construído pelas experiências e vivências na família e na escola e, ainda, levando em conta os conhecimentos prévios e as preferências das crianças envolvidas nesta pesquisa.

#### **Sessão 1**

Teatro de fantoches – Peixinho Vermelho

Lenda egípcia adaptada por Hellen Ferreira

Fantoches: fabricação própria

Objetivo da sessão – construir o reconto da história pelas crianças a sua maneira após a vivência do teatro.

Nessa sessão foi planejada uma contação de história com fantoches, para interagir com a plateia sentada em volta do palco. Depois pedir desenhos do reconto de história em folha branca A4, giz de cera, canetas hidrocor e lápis de cor.

#### **Sessão 2**

Música: Dona Aranha

CD Galinha pintadinha, volume 3

Objetivo da sessão – construir o reconto da música.

Esta sessão foi planejada com fantoches e música. A partir da música Dona Aranha de domínio público, escolhida a versão da Galinha Pintadinha, apresentar os dois fantoches feitos com duas luvas de lã pretas, representando o corpo do animal e duas bolinhas de isopor com caras pintadas sendo as cabeças e seus devidos nomes. Interagir com as crianças e depois pedir o desenho da música em folha branca A4, lápis de cor, caneta hidrocor e giz de cera.

### **Sessão 3**

Livro: A Zeropéia

Autor: Herbert de Souza Betinho

Ilustrações: Bia Salgueiro

Editora: Salamandra, 2ª edição, 1999

Objetivo da sessão – construir o final da história.

A sessão foi planejada com uma contação de história sem final. Pedir desenho com o desfecho em folha branca A3, com giz de cera, canetas hidrocor e lápis de cor.

### **Sessão 4**

Vídeo 1: A Casa da Galinha

Galinha Pintadinha

Autor: Juliano Prado e Marcos Luporini, DVD volume 3, ano 2012

Vídeo 2: Bitá e os animais – Como é verde na Floresta

Mr. Plot, ano 2013

Objetivo da sessão – construir o reconto do vídeo preferido.

A sessão foi planejada com vídeos musicais do interesse das crianças. Após a exibição por meio de computador do tipo notebook pedir o desenho do reconto do

vídeo preferido, enquanto os vídeos continuam sendo reproduzidos, em cartolina fixada na mesa, giz de cera, canetas hidrocor e lápis de cor.

### **3.5 Procedimentos de Análise de Dados**

A partir do resumo de cada sessão evidenciamos as categorias: construção de conhecimento e imaginação da criança, para discuti-las com o referencial teórico levantado.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### Sessão 1

Quando as crianças estavam fora da sala, foi colocada uma cortina no canto da sala, formando um palco. No momento que as crianças entraram na sala a professora regente orientou para que sentassem em volta da cortina. A pesquisadora já posicionada atrás da cortina começou a história.

A história contada se chama “Peixinho vermelho” e conta a saga de um peixe vermelho que vivia com outros peixes em um lago muito sujo e todos eram acomodados naquele ambiente. Esse peixinho vermelho se chamava Martin e não aguentava mais viver assim, então falou com o Rei para que convencesse os outros peixes a se unir e limpar o lago, mas o Rei não quis saber disso, pois também era acomodado com a sujeira. Destemido, Martin, ao nadar pelo lago, encontrou um buraco numa rocha e a atravessou e foi parar no mar, onde fez um amigo chamado Bally que apresentou o mar para ele. Martin, encantado com o mar limpo que havia conhecido resolveu chamar os outros peixes que moravam no lago para irem morar no mar com ele, porém ninguém aceitou a sugestão, então ele foi morar com Bally e outros novos amigos no imenso mar.



Figura 1 - Fantoches utilizados na história.



O enredo da história contada induz a criança a imaginar as características do mar, e o cenário contribui para isso, pois os únicos elementos presentes eram os peixes e uma cortina branca. A linguagem teatral fez com que as crianças imaginassem o cenário como era descrito pelos personagens e tornando a sala de aula um espaço mágico e fantasioso (GOMES, 1993), onde o fantástico se faz presente, pois os peixes interagem com as crianças, tornando real a fantasia de se conversar com um animal (HELD, 1980).

Durante a história, as crianças interagiram muito com os personagens e deram conselhos para os peixes, para que eles fossem junto com Martin para o mar, pois ele era limpo e azul:

João<sup>1</sup>: “Vai pro mar junto com ele, lá é limpo”.

Ana: “Vocês não limpam o seu lago por isso é sujo”.

Enquanto os peixes respondiam às crianças que queriam viver na sujeira; que não conheciam o mar tinham medo de ir, e não queriam se aventurar.

Nas falas das crianças pode-se observar que existe a presença do conhecimento prévio, pois anteriormente, as crianças assistiram a uma apresentação teatral de uma equipe de coleta de lixo do Distrito Federal, na qual era valorizada a limpeza e a preservação do meio ambiente. A junção das duas apresentações teatrais, fez com que as crianças atribuíssem novos significados à peça teatral do peixinho vermelho. Assim trouxeram informações de suas vivências pessoais anteriores que vão de encontro com os achados de Leite (2001).

Ao término da história, os personagens se despediram das crianças. Pediu-se que desenhassem a história. As crianças utilizaram folha A4, lápis de cor, canetas hidrocor e giz de cera em suas produções e ficaram bem à vontade no decorrer de sua realização, conversavam uns com os outros sobre a história, falando que todos os peixes deviam ter ido com Martin para o mar.

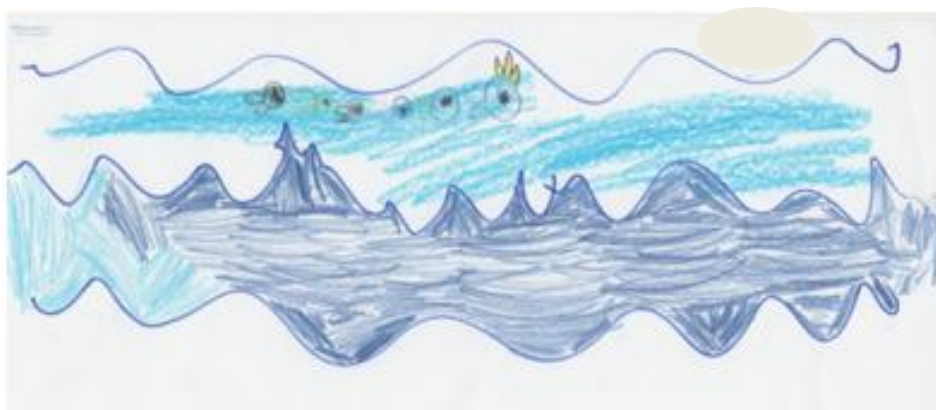
Essa prática pedagógica utilizada provocou a fantasia e o ato de criar nas crianças, que pode ser observada em seus desenhos, pois as crianças foram livres ao criarem os desenhos utilizando dos seus conhecimentos prévios do teatro

---

<sup>1</sup> Os nomes das crianças são fictícios

anterior, e das experiências que foram expostas por meio do teatro de fantoches (GOMES, 1993; LEITE, 2005; NOVAES, NEVES, 2004).

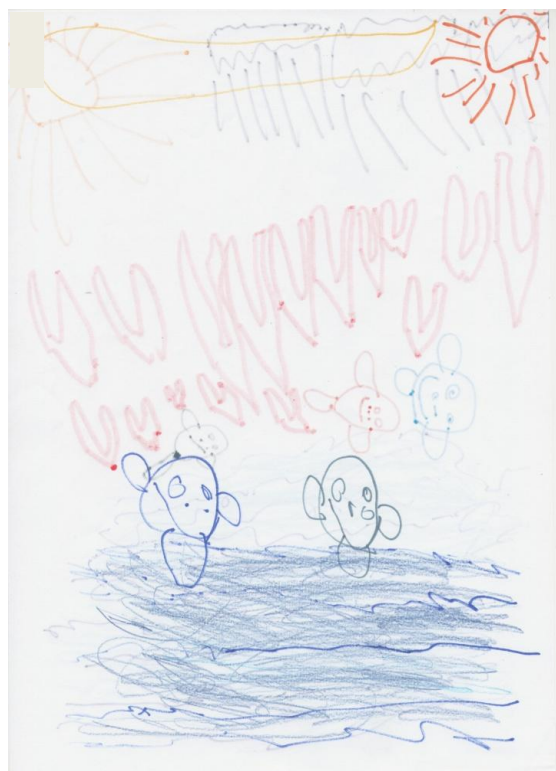
Como resultado, a maioria desenhou Martin no mar azul e limpo com seus amigos, outros desenharam o Rei e poucos desenharam o lago sujo:



**Figura 2 - João: "Os peixes foram felizes para o mar"**



**Figura 3 - Laura: "Os peixinhos felizes no mar azul e limpo".**



**Figura 4 - Laura: "Os peixes no lago sujo".**

Conclui-se que, nessa sessão, para o objetivo de construir a imaginação e conhecimento o resultado encontrado foi que o ambiente de criação proporcionou às

crianças o teatro como uma brincadeira de faz de conta (VIGOTSKI, 2009), assim as crianças conseguiram criar em seus desenhos signos que não existiam na realidade, utilizando da imaginação e suas vivências, desenhando o conteúdo da história, principalmente sobre a limpeza do habitat dos peixes. O mar e o lago não estavam presentes no teatro, eram de faz de conta, pois a cortina era branca. O diálogo estabelecido das crianças com os personagens era conselho para os peixes, revelando e desenvolvendo conhecimento sobre a poluição das águas, conteúdo já trabalhado em sala de aula. A atividade proposta enquanto prática pedagógica lúdica desencadeou o fantástico e a imaginação das crianças, pois utilizou peixes que falavam, propondo situação que parece inimaginável, criado pela fantasia, mas que colocaram problemáticas que fizeram as crianças refletirem, pensar e raciocinar soluções (HELD, 1980).

## Sessão 2

Ao iniciar a sessão foi pedido para que as crianças sentassem em seus lugares e ouvissem a música que ia tocar, e enquanto isso, a pesquisadora ia chamar duas convidadas especiais para visitar a turma. A música que estava tocando era “A Dona Aranha” da Galinha Pintadinha. No começo da música, a pesquisadora se retirou da sala para colocar dois fantoches de aranha.



**Figura 5 - Fantoches de aranha.**

Logo quando a música começou as crianças reconheceram e começaram a cantar. Nesse ínterim, a pesquisadora escondida, colocou apenas as duas aranhas fantoches a subir e descer na porta da sala, acompanhando a letra da música.

Entrou na sala passeando com as donas aranhas pelas mesas, pelas cabeças e pelas costas das crianças. No momento em que acabou a música foram apresentadas as donas aranhas para a turma. Elas tinham os nomes de Morgana e Charlotte. Inicialmente, algumas crianças ficaram com um pouco de medo das donas aranhas e falaram: “É de verdade e vai me picar”, mas depois perceberam que eram inofensivas. Nessa atitude se percebeu que as crianças misturam a realidade com a fantasia (VIGOTSKI, 2009).

Após apresentar as Donas Aranhas para as crianças, foi pedido para que desenhassem a música que tinham ouvido. A maioria das crianças desenhou a dona aranha subindo ou descendo pela parede com chuva e com sol, assim como descreve a letra da música. E também cantaram a música enquanto desenhavam, usavam essa fala, a música, com função reguladora do desenho, isto é, a criança usa a fala egocêntrica, aquela para si mesma, como uma narrativa de seu desenho e assim vai compondo as figuras (CAVATON, 2010; LURIA, 1987; VIGOTSKI, 1987).

Alguns desenhos apresentaram as cores do vídeo da própria música, que não foi transmitido, ou seja, a criança desenhou o que já tinha de conhecimento internalizado, desenhou de memória (DERDYK, 1989; FERREIRA, 1998; LEITE, 2005; MEREDIEU, 2003; VIGOTSKI, 2009).

Este tipo de atividade, o uso da linguagem musical na Educação Infantil pode também desenvolver um conteúdo científico específico sobre seres vivos, no caso, os aracnídeos. Por exemplo, levantando questões sobre quantas pernas tem a aranha, como vive, o que come. Uma vez que as crianças possuem um extremo contato com a música em seu cotidiano, isso torna prazerosa a atividade de construção de conhecimento e significados em sala de aula (GOMES, 1993; VIGOTSKI, 2009). Essa vivência foi exposta pelas crianças por meio de seus desenhos, como forma de conhecimento e imaginação produzidos (FERREIRA, 1998).

Ao término dos desenhos, a pesquisadora colocou os fantoches e brincou com as crianças, com o som ligado e tocando a música da atividade. A dona aranha subia e descia nas costas e pernas das crianças, passando pelo rosto e barriga, e todas as crianças riam e sentiam um pouco de cócegas. Em um momento, um dos alunos apertou a mão que estava com o fantoche e disse: “A dona aranha é tão

fofinha”, sem perceber que o fantoche da Dona Aranha vestia a mão da pesquisadora, o que faz concluir novamente que as crianças estavam fantasiando. Portanto, as crianças não perceberam que a aranha não era real, imergindo na fantasia proposta (HELD, 1980). O faz de conta é um processo de construção de significados e avaliação do que já é conhecido, desencadeado quando a criança está em idade pré-escolar (VIGOTSKI, 2009)

Nos desenhos a seguir, pode se perceber a presença dos conhecimentos prévios: o conhecimento do vídeo da música ouvida e sobre a possibilidade de as aranhas picarem as pessoas. As crianças trouxeram suas vivências para o desenho, comprovando que a criança desenha de memória, Nenhuma aranha foi feita de preto, como eram os fantoches apresentados. Gabriel desenhou inclusive utilizando as cores do vídeo “Galinha Pintadinha 3” muito assistido pela criança pequena, mas que em momento algum foi apresentado em sala. A música desencadeou a imaginação das crianças ao desenharem as paredes, a chuva e o sol e inclusive do nome da aranha escrita por João.



**Figura 6 - Gabriel: "A dona aranha subindo pela parede com a chuva e o sol".**



**Figura 7 – João: "A dona aranha subindo pelas paredes com a chuva e com o sol. Do lado dela é o nome dela escrito".**



**Figura 8 - Marcela: "A dona aranha subindo a parede antes da chuva chegar".**

O resultado encontrado para responder o objetivo de promover o desenho como uma prática pedagógica lúdica foi que as crianças se divertiram com a produção do desenho, e mais do que isso, produziram conhecimentos, desenhando o conteúdo do vídeo e utilizando do imaginário para tal. Esta prática pedagógica lúdica foi mais voltada para o imaginário, mas a construção de conhecimento científico dos aracnídeos também poderia ser desenvolvida.

As crianças transitaram em duas linguagens que a elas foram apresentadas, a música e o desenho (GOMES, 1993). A utilização dos fantoches desencadeou nas crianças o fantástico, pois as crianças também transitaram entre o real e o sonho, tornando uma experiência fantástica (HELD, 1980).

A construção do imaginário também foi demonstrada pelas crianças pelos seus desenhos que retratam os conhecimentos adquiridos que aconteceram em função do imaginário, pois as crianças repensaram as vivências que tiveram e registraram isso em forma de desenhos (FERREIRA, 1998; VIGOTSKI, 2009).

### **Sessão 3**

A sessão consistiu na leitura de um livro para as crianças e o escolhido foi "A Zeropéia". Esse livro conta a história de uma centopeia que sempre fazia o que os outros falavam para ela fazer, e cada animal que ela encontrava no decorrer de sua caminhada na floresta mandava-a amarrar os pés, pois eles não viam a necessidade de tantos pés, visto que eles possuíam bem menos pés do que ela. Quando a centopeia está com apenas duas pernas, ela encontra a cobra.

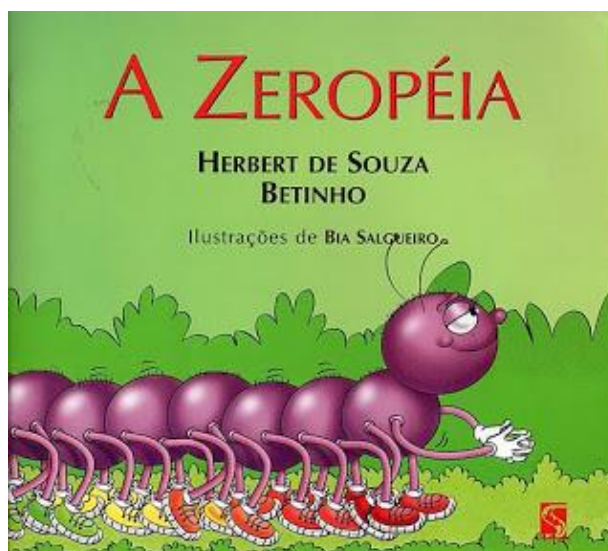


Figura 9 - Capa do Livro

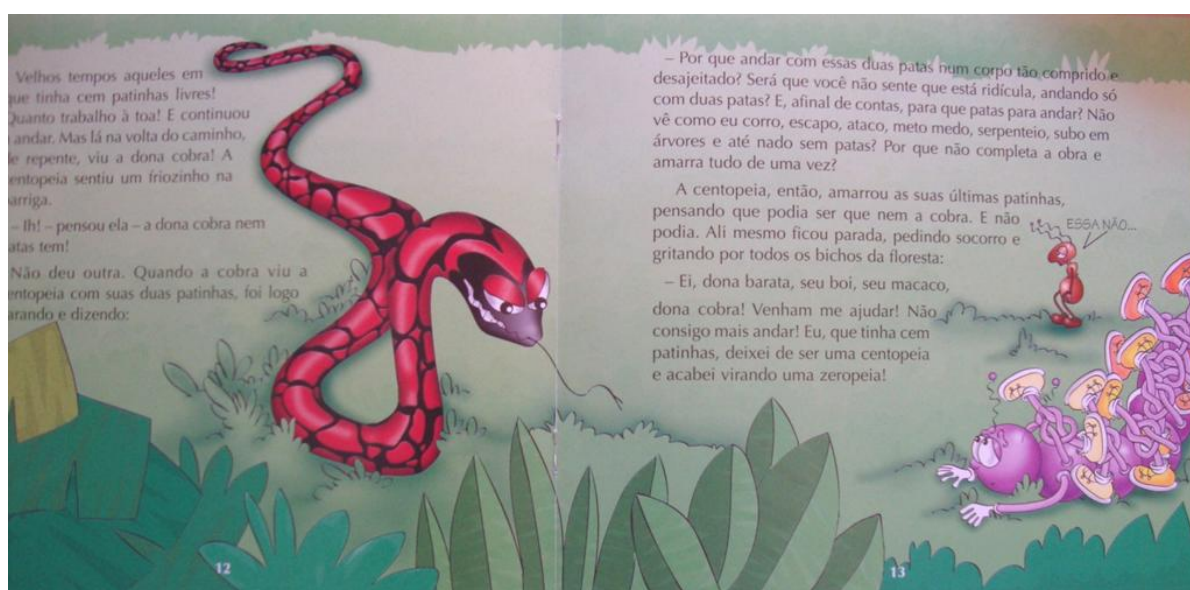


Figura 10 - Momento que a cobra encontra com a centopéia e a história acaba repentinamente.

Para provocar o desencadeamento de imaginação das crianças, o final do livro foi coberto com folhas brancas. Foi explicado que alguém havia apagado o final da história. Apesar da decepção demonstrada pelas crianças, a pesquisadora disse: "O que vamos fazer agora?" Logo, João respondeu: "Já sei! A gente pode desenhar o final". Concordando com ele, todas as crianças ficaram ansiosas para desenhar o desfecho da história.

Tal prática de ler uma história que não possui final ajuda a desenvolver a imaginação, provocando os conhecimentos prévios das crianças sobre a centopeia, pois então elas tiveram de refletir e criar o desfecho da história com a combinação do que sabiam sobre esse animal (FERREIRA, 1998; HELD, 1980).

A maioria das crianças desenharam e falaram que a cobra disse para a centopeia ficar sem nenhum pé, ou seja, amarrar todos para, assim, ficar como ela. Isso demonstra que as crianças tiveram o raciocínio lógico desencadeado pela história cujo final real é parecido com esse: a cobra pede para a centopeia se rastejar como ela, sem nenhum pé. Porém as crianças não conseguem perceber a moral da história: centopeia tem cem pés para puxar seu longo corpo, e por isso não deveria seguir o que os outros falam pra ela. As crianças usaram folha A3, canetinha, lápis de cor e giz de cera, e adoraram o fato da folha ser grande, o que expôs as crianças a uma experiência nova, que segundo Vigotski (2009) ajuda as crianças a obterem mais experiências e colabora com o desenvolvimento da imaginação.



**Figura 11 - Ana: "A cobra falou que ia fazer a centopeia ficar sem pés".**



**Figura 12 - João: "A cobra disse que era para ela amarrar os pés dela".**





Figura 13 - Carol: "As pessoas vão ajudar a desamarrar os pés da centopéia".

Essa sessão provocou a construção de conhecimento nas crianças. Pedir para que criassem um final, como mediadora a pesquisadora trouxe a tona os conhecimentos prévios que cada uma das crianças possuía e que colocaram nos seus desenhos e trouxeram novos elementos além da história contada (FERREIRA, 1998; VIGOTSKI, 2009). As crianças perceberam a sequência lógica da história. E apenas Carol desenhou o desamarrar dos pés da centopeia, colocando várias pessoas no desenho, desencadeando o processo de imaginação indo buscar em seu imaginário a ajuda de pessoas para socorrer a centopeia (FERREIRA, 1998).

#### Sessão 4

O computador foi ligado e colocado em uma mesa, então quando as crianças chegaram na sala, foram organizadas sentadas na frente do computador e os dois vídeos começaram a ser reproduzidos para que eles assistissem e ao final, desenhassem o que mais gostaram. O primeiro foi "A casa da Galinha" da Galinha Pintadinha e o segundo foi "Bitá e os animais – Como é verde na Floresta" do Mr. Plot. Os dois vídeos foram reproduzidos uma vez e as crianças disseram que não era preciso repetir.



Figura 14 - Parte do vídeo do Bitá e os animais "Como é verde na floresta".



Figura 15 - Parte do vídeo da Galinha Pintadinha "A casa da Galinha".

As crianças falaram que gostaram muito dos vídeos e de ter o computador na sala, o que demonstra o quanto é importante ter esse tipo de linguagem no ambiente escolar, pois também faz parte da vivência das crianças (FERREIRA, 1998; GOMES, 1993; VIGOTSKI, 2009).

A proposta era que as crianças desenhassem coletivamente em cartolinas que foram fixadas nas mesas, usaram giz de cera, caneta hidrocor e lápis de cor. Inicialmente, as crianças acharam estranho trabalhar coletivamente falando: "Ele tá desenhando no meu desenho", então foi explicado que poderiam fazer o desenho juntos e assim ajudariam uns aos outros. A maioria desenhou o vídeo do

“Bita e os animais” apesar de terem mais contato com a “Casa da Galinha” Provavelmente a escolha da maioria pelo vídeo do “Bita e os animais” é pela possibilidade de produção de desenhos relacionados aos animais, assunto sabidamente do interesse infantil, ou até mesmo por ter sido o último a ser apresentado para as crianças. Após o término dos desenhos as crianças pediram para assistirem os vídeos, o que lhes foi permitido.

No decorrer da atividade, a turma toda dançou e cantou as músicas que foram apresentadas, funcionando como auxílio no processo de desenhar, semelhantes às pesquisas desenvolvidas por Luria (1987) sobre a utilização de várias linguagens em comunicação com o outro no desenvolvimento infantil. Também gesticularam muito, fazendo a mesma coreografia que um dos personagens do vídeo “Bita e os animais” realizava, balançando os braços lateralmente, ou seja, os gestos também foram reguladores do desenho (GOMES, 1993).

Ao expor as crianças a uma nova vivência, na qual está presente o uso de quatro linguagens: desenho, vídeo, música e gestos, as crianças entraram em contato com algo que não está presente em seu cotidiano da sala de aula. E a utilização de cartolinas e o trabalho em grupo, trouxe às crianças novas experiências vividas no ambiente escolar (GOMES, 1993, VIGOTSKI, 2009).



**Figura 16 - No canto esquerdo - Júlia: "As cobras se apaixonando e as árvores". No canto direito - Carol: "Menininha com sua boneca e árvores". No canto inferior - Joana: "Eu, a cobra e as árvores".**



**Figura 17 - No canto esquerdo - Laura: "O céu, o sol, a cobra e a árvore." No canto direito - Lucas: "O lago da floresta, árvore, homem que canta, o macaco e o sol". No canto inferior - Luan: " Minha mão, cobra e árvore".**



**Figura 18 - Na parte superior - Mateus: "A casa da galinha pintadinha". No lado direito - Mariana: "A casa da galinha pintadinha e o coelho". Na parte inferior - Rafaela: "A flor, o urso e a cobra".**

As crianças demonstraram muita alegria e diversão na realização dessa atividade, evidenciando as práticas pedagógicas lúdicas como prazerosas. Pode-se observar que as crianças utilizaram criatividade e imaginação para desenhar do jeito deles a casa da galinha pintadinha e muitos outros elementos que não existiam nos vídeos apresentados. Vivências pessoais diferenciadas podem desencadear produções gráficas também diferenciadas nas crianças (CAVATON, 2010; FERREIRA, 1998; VIGOTSKI, 2009).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O adulto no ambiente da educação infantil ainda precisa ser lapidado para que compreenda a criança como um ser em construção e que precisa ter vivências, experiências diversas com as várias linguagens culturais para que construa a imaginação e o conhecimento. Tal desenvolvimento e experiência foram demonstrados nesse trabalho com o desenho enquanto prática pedagógica lúdica.

Os resultados dessa pesquisa ajudam a compreender a relação do desenho com o desenvolvimento infantil, principalmente quanto à imaginação e à produção de conhecimentos. E também mostram a influência do trabalho do professor enquanto aquele que fornece os meios materiais e de acesso às linguagens culturais mediadoras entre conteúdo a ser trabalhado com as crianças e as práticas pedagógicas lúdicas.

Na primeira sessão, as crianças conseguiram desenhar signos que não existiam na realidade, graças a atuação da pesquisadora que realizou uma atividade que proporcionou uma brincadeira de faz de conta.

Na segunda sessão, as crianças conseguiram transitar em várias linguagens, conseguindo também alcançar o fantástico, graças ao modo que a pesquisadora abordou a atividade e o conteúdo da mesma.

Na terceira sessão, pode-se perceber que as crianças conseguiram construir conhecimentos sobre o tema abordado, e também refletir para uma solução do problema que a centopeia possuía, tal atividade nos faz concluir que o trabalho do professor é o diferencial na Educação Infantil.

Na quarta sessão, as crianças conseguiram imaginar e desenhar elementos que não estavam na história, utilizando de conhecimentos prévios de suas vivências anteriores.

A pesquisa evidenciou como as práticas pedagógicas lúdicas, retratadas pelas várias linguagens apresentadas, desencadearam a produção de recontos das histórias, das emoções, das vivências das crianças com desenhos. Assim também, promovendo o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar, que será levado adiante, no decorrer de suas vidas.

Por fim, a valorização do desenho das crianças pequenas, sendo cada vez mais trabalhado em sala de aula, para que elas possam desenvolver todos os aspectos que a atividade gráfica do ato de desenhar proporciona, por exemplo, expressar a imaginação.

### **PARTE III - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS FUTURAS**

Num futuro não muito distante a pesquisadora pretende ingressar em um mestrado para aprofundar conhecimentos, principalmente no campo da interface da educação e da psicologia, para que possa ser cada vez mais entender os processos que o ser humano passa para se desenvolver, podendo assim tentar responder os questionamentos que vêm a sua mente. Por exemplo como a criança aprende, o que pensa e imagina.

Não tendo a intenção de trabalhar na sala de aula propriamente dita, mas querendo estar em contato como ambiente escolar, pretende se tornar Orientadora Educacional para ser o vínculo entre a escola, o estudante e as famílias, e poder levar o conhecimento acerca do desenho para o um futuro trabalho.

## REFERÊNCIAS

ANNING, Angela; RING, Kathy. **Os significados dos desenhos de crianças.** Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009. 168p.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 159 p.

BARRETO, A. M. R. F. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos CEDES.** Campinas, n. 37, 1995. p. 7-17.

BRASIL. **Senado Federal.** Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus , e dá outras providências. Disponível em < <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>> Acesso em Jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Senado Federal.** Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em Jun. 2014.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** MEC/SEB. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Senado Federal.** Lei 12.796 de 4 de abril de 2013. 2013a. 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. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)> Acesso em Jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** MEC/SEB/DICEI. Brasília, 2013b.

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.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Editora Scipione, 1989. 239 p.

\_\_\_\_\_. **O desenho da figura humana.** São Paulo: Editora Scipione, 2003. 173 p.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenvolvimento da criança.** Campinas, SP: Papyrus, 1998. 111p.



FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 123p.

GALVÃO, Izabel. **O desenho da pré-escola: o olhar e as expectativas do professor**. Series ideias. n. 14. São Paulo: FDE, 1992. p. 53-61.

GOMES, D. B. Caminhando com a arte na pré-escola. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993. Cap. 8, p. 123-141.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Tradução Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980. 239p.

KRAMMER, Sônia. **A política do pré-escolar**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, mai/ago, 2000. p. 5-18.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural de crianças. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontro em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 268-274.

\_\_\_\_\_. **O que e como desenhavam as crianças?** Refletindo sobre condições de produção cultural da infância. Campinas: Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

LOPES, K.R.; MENDES, R.P.; FARIA, V.L.B. de. **Coleção Proinfantil: módulo IV, Unidade 5**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2006. Vol. 2, 76p.

LOWENFELD, Vicktor, BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O desenho da criança**. Porto: Civilizações, 1979.

LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Editora Foletras, 1987.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: Prazer e Aprendizado**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MEREDIEU, F. **O desenho infantil**. 9. ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 2003. 116p.

NOVAES, Ema R.; NEVES, Lygia H.R. A criança e o desenho infantil: a sensibilidade do educador mediante uma produção artística infantil. **Revista de divulgação Técnico-científica do ICPG**. p. 105-109, Vol 2, n. 5. Abril-junho 2004.

OLIVEIRA, Z. R. de, **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. 255p

PEREIRA, Laís de T. K. **O desenho infantil e a construção da significação**: um estudo de caso. s/ d. Disponível em: <<http://portal.unesco.org/culture/en/files/29712/11376608891lais-krucken-pereira.pdf/lais-krucken-pereira.pdf>> Acesso em Mai. 2014.

QUEIROZ, Danielle Teixeira et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem UERJ**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>> Acesso em: Jun. 2014.

VALLE, Luciana R. de L. D. **Fundamentos da educação infantil**. Curitiba: Editora Fael, 2010. 98p.

VIEIRA, Josênia Antunes. O uso do diário em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília, v. 5. 2001. Disponível em <<http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/1348/1003>> Acesso em Jun. 2014.

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

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista virtual de gestão de iniciativas sociais**. Tradução Zoia Prestes. Jun. 2008, p. 23-36. Disponível em: < <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf> > Acesso em: Jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico, livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo, Ática, 2009. 135p.