



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARLA RAQUEL LIMA PEREIRA

**AS CEM LINGUAGENS DO DESENHO DA CRIANÇA NO TRABALHO DOCENTE  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

São Carlos – SP

2024

KARLA RAQUEL LIMA PEREIRA

**AS CEM LINGUAGENS DO DESENHO DA CRIANÇA NO TRABALHO DOCENTE  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) como parte do requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

**Linha de pesquisa:** Educação escolar – teorias e práticas

**Orientador:** Dr. Fernando Donizete Alves.

São Carlos – SP

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Karla Raquel Lima Pereira, realizada em 21/02/2024.

**Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves (UFSCar)

Profa. Dra. Maevi Anabel Nono (UNESP)

Prof. Dr. Lorenzo Manera (UniMoRe)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

À minha eterna saudade e amor, tia Derlange  
Pereira (*in memoriam*), sinônimo de guerreira,  
fortaleza, colo e amor incondicional, que sempre  
esteve comigo e acreditou em mim.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ser minha maior fortaleza espiritual ao guiar-me em direção às oportunidades que me propiciam alçar voos pessoais e profissionais. Sem Ele nada seria possível, porque a minha fé no seu amor me sustenta cotidianamente em cada ação que realizo por meio de sua infinita proteção e bênção. Obrigada pela delicadeza da vida e suas maravilhas de conhecimentos em cada experiência vivida!

À Nossa Senhora de Nazaré, minha mãezinha intercessora de bênçãos, que também me dá força e coragem para superar as intempéries da vida com resiliência. Obrigada por ser minha mãe de fé e acolher-me em seus braços misericordiosos!

Aos meus pais, Yvana Karlas e Roberval Luís, por estarem sempre comigo, apoiando-me com o seu amor incondicional. Obrigada por serem mãe e pai que sempre fomentaram os estudos na minha vida e contribuíram para a constituição da pessoa que sou hoje, bem como por serem meus alicerces e responsáveis pioneiros por eu acreditar que a educação é uma ferramenta de transformação social. Tudo é por e para vocês, obrigada, obrigada e obrigada! Amo imensamente vocês!

Ao meu irmão, William Luís, inspiração como ser humano e professor. Sempre foste o meu espelho de referência, porto seguro de cuidado e amor. Agradeço o privilégio de sempre te ter ao meu lado, em todos os momentos. Obrigada pelo apoio incondicional e por sempre acreditar em mim, eu te amo muito!

Às crianças, sejam da minha família ou alunos(as), minhas forças motrizes de luta e motivação para não desistir de uma educação mais equitativa, digna, humana e empática.

Ao meu orientador, prof. Dr. Fernando Donizete, pelas conversas, orientações e conselhos que ajudaram no meu percurso acadêmico e crescimento pessoal e profissional. Obrigada, professor, por sempre enxergar minhas potencialidades, incentivando-me a desbravar as veredas acadêmicas e seus desafios!

À minha banca de qualificação e defesa, representada pelas professoras Maévi Anabel e Conceição Moura e o professor Lorenzo Manera. Obrigada pelas sugestões que me permitiram

aprimorar este trabalho científico e a disponibilidade que cada um(a) teve em me acompanhar na finalização desta produção.

Aos grupos de pesquisa, Cfei e NEEVY, da UFSCar, coordenados, respectivamente, pelo professor Fernando Donizete e Aline Sommerhalder e a professora Maria Aparecida Mello. Agradeço as discussões ocorridas e as experiências compartilhadas que enriqueceram a minha bagagem de aprendizagens, contribuindo bastante para a elaboração desta dissertação.

Às professoras Conceição Moura, Rosyane Dutra e Francly Rabelo, da UFMA, por me incentivar a dar continuidade nos estudos, ajudando-me sempre. Obrigada por serem exemplos de educadoras sensíveis, humanas e acolhedoras que visam uma educação emancipatória.

A Vera Tomazella, conterrânea maranhense, e família, por me acolherem tão bem em sua casa, demonstrando sempre cuidado e preocupação com o meu bem estar ao longo desta trajetória acadêmica longe de minhas raízes. Obrigada pelo carinho!

A todas as minhas amigas que me apoiaram a trilhar essa caminhada de estudo e conhecimento. No entanto, peço licença para destacar três seres de luz, Rayla Alves, Laura Morais e Nathalia Mello, que me acompanharam de forma mais intensa, incentivando-me e acreditando em mim constantemente. Obrigada por colorirem o meu percurso de vida com risos, acolhimento, escuta e muito carinho. Amo vocês!

À escola e às professoras participantes desta pesquisa por darem voz a este trabalho, contribuindo para discussões tão indispensáveis e relevantes para a área de educação infantil.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por me proporcionar cursar o Mestrado em outro estado mediante à concessão de bolsa de estudo, política pública tão relevante e necessária para o progresso científico do país.

Por fim, a São Carlos, cidade que me conquistou com sua tranquilidade e aconchego por meio das diferentes experiências vividas e conhecimentos apropriados. Obrigada por me apresentar Vanessa Karla e Estely Teles, pessoas arretadas e solícitas que tive o privilégio em dividir moradia.

**Ao contrário, as cem existem.**

A criança  
é feita de cem.  
A criança tem  
cem linguagens  
cem mãos,  
cem pensamentos,  
cem maneiras de pensar,  
de brincar e de falar  
cem, sempre cem  
maneiras de ouvir  
de surpreender, de amar.  
cem alegrias  
para cantar e entender  
cem mundos  
a descobrir  
cem mundos  
a inventar.  
cem mundos  
a sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e então, cem, cem, cem),  
mas roubam-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
separam a cabeça do corpo.  
Dizem para ela:  
pensar sem as mãos,  
fazer sem a cabeça,  
ouvir e não falar  
entender sem alegria,  
para amar e se surpreender  
apenas na Páscoa e no Natal.  
Dizem para ela:  
descobrir o mundo que já existe  
e, de cem, roubam-lhe noventa e nove.  
Dizem para ela:  
que o jogo e o trabalho,  
a realidade e a fantasia,  
a ciência e a imaginação,  
o céu e a terra,  
a razão e o sonho,  
são coisas que não estão juntas.  
Em suma, dizem para ela  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
ao contrário, as cem existem.

**(Loris Malaguzzi)**

## RESUMO

O desenho está cotidianamente presente nas salas de aulas das escolas da infância, sendo vivenciado pelas crianças de diferentes formas, podendo radiar elementos de sensibilidade e criação infantil. Diante disso, esta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética, sob o parecer nº 4.683.194, teve por objetivo geral analisar a apropriação das professoras em relação ao desenho da criança e suas implicações para o seu trabalho docente no contexto da educação infantil. Como caminho metodológico, utilizou-se a abordagem qualitativa por meio da técnica de grupo focal com professoras atuantes numa escola comunitária de educação infantil de São Luís – MA, cujos dados foram analisados e discutidos com base na análise de conteúdo de Bardin (2016). Adotou-se a Teoria Histórico-Cultural, como referencial teórico, em diálogo com a abordagem Reggio Emilia e autores(as) que pesquisam e abordam sobre o desenho da criança e/ou os elementos que o entrelaçam, como Malaguzzi (1993, 1999, 2020), Derdyk (2010), Iavelberg (2010, 2013, 2017), Rodari (2010), Vecch (2017), dentre outros. Constatou-se que a apropriação do desenho por parte das professoras no contexto da educação infantil é fruto de suas internalizações psíquicas provenientes de experiências formativas sociais com seus pares, as quais, por sua vez, são advindas de formação inicial, continuada e do próprio cotidiano escolar. Nessa perspectiva, as professoras concebem o desenho, predominantemente, com o cunho psicológico em detrimento do cunho pedagógico. Também o concebem como propulsor da imaginação e criatividade, cujo desenvolvimento é atrelado às vivências familiares, com a ausência de um olhar mais atento às próprias experiências escolares, resultando em práticas pedagógicas firmadas em datas comemorativas com uso de atividades xerocopiadas ou do livro didático. Dessa forma, este trabalho defende que o desenho, pelas suas possibilidades expressivas, comunicativas e cognitivas, é uma das “cem” linguagens da criança, na qual ela pode interagir, apropriar-se, pensar, sentir, criar e deixar marcas, objetivando-se, o que reflete a necessidade de um trabalho pedagógico estético e artístico com vistas ao desenvolvimento dessa linguagem e, por conseguinte, da criança.

**Palavras-chave:** Desenho na Educação Infantil. Linguagem expressiva e cultural. Trabalho docente. Teoria Histórico-Cultural. Abordagem Reggio Emilia.

## RESUMEN

El dibujo está presente todos los días en las aulas de las escuelas infantiles y es vivido por los(as) niños(as) de diferentes maneras, pudiendo irradiar elementos de sensibilidad y creación infantil. Teniendo en cuenta eso, el objetivo general de esta investigación, aprobada por el Comité de Ética bajo el dictamen n° 4.683.194, fue analizar la apropiación de las profesoras en relación a los dibujos de los(as) niños(as) y sus implicaciones para su labor docente en el contexto de la educación infantil. El abordaje metodológico utilizado fue cualitativo, mediante la técnica de grupo focal con docentes que trabajan en una escuela comunitaria de educación infantil de São Luís - MA, cuyos datos fueron analizados y discutidos a partir del análisis de contenido de Bardin (2016). Se adoptó la Teoría Histórico-Cultural, como referencia teórica, en diálogo con el enfoque Reggio Emilia y autores(as) que investigan y abordan el dibujo infantil y/o los elementos que lo entrelazan, como Malaguzzi (1993, 1999, 2020), Derdyk (2010), Iavelberg (2010, 2013, 2017), Rodari (2010), Vecch (2017), entre otros. Se constató que la apropiación del dibujo por parte de las docentes en el contexto de la educación infantil es el resultado de sus internalizaciones psíquicas provenientes de experiencias sociales formativas con sus pares, que a su vez provienen de la formación inicial, la formación continua y la propia cotidianidad escolar. Desde esta perspectiva, las profesoras ven el dibujo, predominantemente, con concepción psicológica, en detrimento de la pedagógica. También lo ven como un motor de la imaginación y la creatividad, cuyo desarrollo es relacionado a las experiencias familiares, con la ausencia de una mirada más cercana a sus propias experiencias escolares, lo que resulta en prácticas de enseñanza basadas en fechas conmemorativas y el uso de actividades fotocopiadas o libros didácticos. De esta manera, este trabajo sostiene que el dibujo, por sus posibilidades expresivas, comunicativas y cognitivas, es uno de los "cien" lenguajes del(a) niño(a), en el que puede interactuar, apropiarse, pensar, sentir, crear y dejar marcas, objetivándose a sí mismo, lo que refleja la necesidad de un trabajo pedagógico estético y artístico orientado al desarrollo de este lenguaje y, en consecuencia, del(a) niño(a).

**Palabras-clave:** Dibujo en Educación Infantil. Lenguaje expresivo y cultural. Trabajo pedagógico. Teoría histórico-cultural. Enfoque Reggio Emilia.

## LISTA DE DESENHOS ESQUEMÁTICOS

<b>Desenho esquemático 1</b>	– Percursos da revisão de literatura.....	28
<b>Desenho esquemático 2</b>	– Círculo da Atividade Criativa (Vigotski, 2001).....	50
<b>Desenho esquemático 3</b>	– Princípios do Sistema Educativo Reggio Emilia.....	73
<b>Desenho esquemático 4</b>	– Trajetória metodológica da pesquisa.....	88

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – A pequena sereia.....	16
<b>Figura 2</b> – Brincadeiras tradicionais de rua.....	17
<b>Figura 3</b> – Produção no caderno de desenho.....	18
<b>Figura 4</b> – Capa de avaliações escolares.....	19
<b>Figura 5</b> – Produções instigadoras à pesquisa sobre o desenho infantil.....	23
<b>Figura 6</b> – Arte rupestre – Cueva de las manos.....	25
<b>Figura 7</b> – Olhar adultocêntrico x Olhar infantil.....	42
<b>Figura 8</b> – Infográfico dos principais marcos legais da educação infantil.....	53
<b>Figura 9</b> – Os três volumes do RCNEI.....	54
<b>Figura 10</b> – Garatujas desordenadas.....	63
<b>Figura 11</b> – Garatujas ordenadas.....	64
<b>Figura 12</b> – Início da figuração humana.....	64
<b>Figura 13</b> – Desenho “História da minha vida”.....	65
<b>Figura 14</b> – Produção gráfica infantil.....	68
<b>Figura 15</b> – Ateliê da Escola Municipal da Infância Diana.....	70
<b>Figura 16</b> – <i>Piazza</i> da Escola Municipal da Infância Ernesto Balducci.....	71
<b>Figura 17</b> – Trabalho em grupo na Escola Municipal da Infância Ernesto Balducci..	72
<b>Figura 18</b> – Exposição da produção gráfica de crianças da Escola Municipal da Infância Michelangelo no Mercato Coperto em Reggio Emilia.....	72
<b>Figura 19</b> – Produção gráfica realizada na Creche Municipal da Infância Peter Pan....	75
<b>Figura 20</b> – Ambientes de aprendizagem em Escolas Municipais da Infância de Reggio Emilia.....	77
<b>Figura 21</b> – Interpretação gráfica das crianças da Escola Municipal da Infância Ernesto Balducci.....	78
<b>Figura 22</b> – Materiais do projeto Remida.....	79
<b>Figura 23</b> – Metáfora com a casca de ervilha: <i>Um gafanhoto</i> .....	80
<b>Figura 24</b> – Teorias gráficas infantis.....	81
<b>Figura 25</b> – Exploração de elementos para a confecção de mosaicos.....	84
<b>Figura 26</b> – Percurso interativo no processo de aprendizagem.....	84
<b>Figura 27</b> – Produção de desenhos a partir de observação em campo.....	86
<b>Figura 28</b> – Qual o caminho eu devo tomar? .....	87

<b>Figura 29</b> – Fachada da escola <i>locus</i> .....	93
<b>Figura 30</b> – Materiais escolares.....	94
<b>Figura 31</b> – Espaço de realização do grupo focal.....	101
<b>Figura 32</b> – Drawing Hands (Desenhando Mãos) .....	104
<b>Figura 33</b> – Compreensão sobre o desenho da criança na educação infantil pela professora Frida.....	106
<b>Figura 34</b> – Compreensão sobre o desenho da criança na educação infantil pela professora Paola.....	107
<b>Figura 35</b> – Desenho produzido no quadro pela professora.....	132
<b>Figura 36</b> – Claude e Paloma desenhando (filhos de Picasso).....	146

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Faixa etária das participantes.....	95
<b>Gráfico 2</b> – Formação profissional.....	96
<b>Gráfico 3</b> – Formação complementar.....	96
<b>Gráfico 4</b> – Tempo de docência.....	97
<b>Gráfico 5</b> – Tempo de docência na educação infantil.....	97

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Produções científicas selecionadas.....	29
<b>Quadro 2</b> – Revisão de literatura.....	30
<b>Quadro 3</b> – Campos de experiência da BNCC.....	58
<b>Quadro 4</b> – Organização da análise de dados.....	105
<b>Quadro 5</b> – Sinopse da categoria “Concepções sobre o desenho na educação infantil”.....	117
<b>Quadro 6</b> – Sinopse da categoria “Atividade Mediadora Docente”.....	144

## LISTA DE SIGLAS

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>Cfei</b>	Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância
<b>DCNEB</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>ERIC</b>	Education Resources Information Center
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FPS</b>	Funções Psíquicas Superiores
<b>GEPIB</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras
<b>IEI</b>	Instituição de Educação Infantil
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MOBFOG</b>	Mostra Brasileira De Foguetes
<b>NEEVY</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotsky
<b>OBMEP</b>	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
<b>ONHB</b>	Olimpíada Nacional de História Brasileira
<b>PIBIC</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>RCNEI</b>	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>Redalyc</b>	Red de Revistas Científicas da América Latina y el Caribe, España y Portugal
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>THC</b>	Teoria Histórico-Cultural
<b>TRT</b>	Tribunal Regional do Trabalho
<b>UEMA</b>	Universidade Estadual do Maranhão
<b>UFMA</b>	Universidade Federal do Maranhão
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UniRoma Tre</b>	Università degli Studi Roma Tre

## SUMÁRIO

	<b>CONECTANDO-SE COM A PESQUISADORA.....</b>	<b>16</b>
<b>1</b>	<b>PRIMEIRAS MARCAS.....</b>	<b>25</b>
<b>2</b>	<b>O DESENHO COMO LINGUAGEM EXPRESSIVA E CULTURAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>42</b>
<b>2.1</b>	<b>Matizes do desenho da criança.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2</b>	<b>A arte, a estética, o desenho e a educação infantil.....</b>	<b>47</b>
<b>2.3</b>	<b>A expressividade nos documentos oficiais.....</b>	<b>52</b>
<b>2.4</b>	<b>Atividade mediadora docente: significado e sentido na prática pedagógica.....</b>	<b>59</b>
<b>3</b>	<b>ABORDAGEM REGGIO EMILIA: O DESENHO EM PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>68</b>
<b>3.1</b>	<b>Contornando as raízes teóricas da abordagem Reggio Emilia.....</b>	<b>68</b>
<b>3.2</b>	<b>As cem linguagens da criança: o desenho como fonte do conhecimento....</b>	<b>74</b>
<b>4</b>	<b>DAS GARATUJAS AO DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>87</b>
<b>4.1</b>	<b>Sistematizando ideias: debates e estudo.....</b>	<b>88</b>
<b>4.2</b>	<b>Abordagem qualitativa da pesquisa.....</b>	<b>89</b>
<b>4.3</b>	<b>Lócus e participantes da pesquisa.....</b>	<b>90</b>
<b>4.3.1</b>	<b>Perfil das participantes da pesquisa.....</b>	<b>95</b>
<b>4.4</b>	<b>Coleta de dados: técnica de grupo focal.....</b>	<b>97</b>
<b>4.5</b>	<b>Descrivendo, analisando e interpretando os dados: análise de conteúdo..</b>	<b>103</b>
<b>5</b>	<b>O DESENHO NO TRABALHO DOCENTE: APROPRIAÇÕES E OBJETIVAÇÕES.....</b>	<b>104</b>
<b>5.1</b>	<b>Concepções sobre o desenho na educação infantil.....</b>	<b>105</b>
<b>5.1.1</b>	<b>Cunho Psicológico x Cunho Pedagógico.....</b>	<b>105</b>
<b>5.1.2</b>	<b>Desenvolvimento da imaginação e criatividade.....</b>	<b>113</b>
<b>5.2</b>	<b>Atividade mediadora docente.....</b>	<b>118</b>
<b>5.2.1</b>	<b>O que e com o que desenhar!.....</b>	<b>118</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Copiar, sim; mas fazer pelo(a) colega, não!.....</b>	<b>126</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Que lindo!.....</b>	<b>133</b>
<b>5.2.4</b>	<b>Minha sustentação!.....</b>	<b>140</b>

<b>6</b>	<b>ÚLTIMAS MARCAS.....</b>	<b>146</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>161</b>
	<b>APÊNDICE A – Autorização para a realização da pesquisa.....</b>	<b>162</b>
	<b>APÊNDICE B – Questionário de identificação das participantes da pesquisa.....</b>	<b>163</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro do grupo focal.....</b>	<b>164</b>
	<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>165</b>

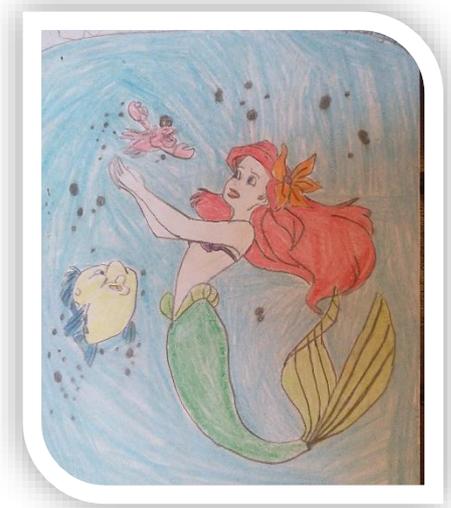
## CONECTANDO-SE COM A PESQUISADORA

Neste primeiro momento, tenho a oportunidade de explicitar memórias que me constituíram e me constituem a humana que sou hoje. Mas o que são memórias? Como elas são constituídas? Toda memória é fruto de raízes sociais, de experiências vivenciadas ao longo da vida, umas são mais vivas que outras, no entanto, cada uma forma uma totalidade que me singulariza diante das demais pessoas. Tais memórias resgatam quem é Karla Raquel Lima Pereira e como minha trajetória escolar e acadêmica me formou e forma-me cotidianamente professora e pesquisadora da infância.

Sou filha orgulhosamente de Yvana Karlas e Roberval Luís, bem como irmã caçula de William Luís e neta de dona Domingas Rosa, dona Alice Pereira, seu Raimundo Pinto e seu Raimundo Pereira (*in memoriam*). Nasci e criei-me na ilha de São Luís, capital do Maranhão, localizada na região nordeste. Fui afortunada em crescer em uma família numerosa, com 7 tias, 11 tios e muitos(as) primos e primas, os quais sempre foram e são muito presentes em minha vida.

Na infância, sempre gostei de expressar o meu carinho pelas pessoas por meio de cartas, as quais, no começo, eram repletas de linhas pictóricas e, aos poucos, com a cultura escolar da escrita, foram sendo apagadas, mas nunca totalmente esquecidas, pois buscava uma forma de colocá-las, seja um coração, uma flor. Recordo que adorava reproduzir minhas personagens favoritas nos meus cadernos e ainda os guardo, como figura 1 ao lado; também, até hoje, na parede do meu quarto, na casa dos meus pais, tem um desenho feito por mim, aos 7 anos, após a morte da minha cadela Marisol, em que registrei eu e ela passeando.

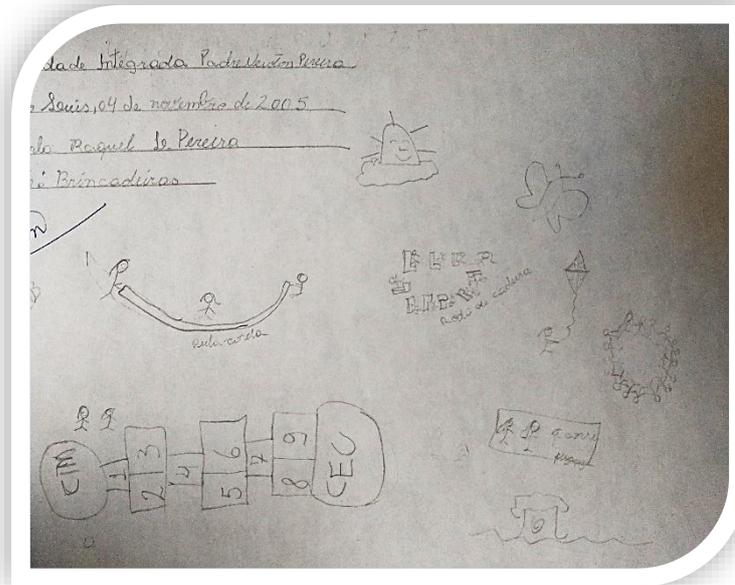
**Figura 1** – A pequena sereia



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Essas personagens desenhadas são produtos dos consumos de programas televisivos que assistia; outras experiências expressas nos papéis eram as brincadeiras tradicionais (figura 2) que brincava na rua da casa da minha avó Domingas, principalmente aos domingos. Algumas dessas brincadeiras eram rouba bandeira, esconde-esconde, pega-pega, queimado, corda, elástico e tantas outras que guardo com carinho nas minhas lembranças.

**Figura 2 – Brincadeiras tradicionais de rua**



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Além disso, brincava de escola, às vezes, com minhas bonecas e, outras, com meu irmão, onde ele era o meu professor. Nesse processo de imitação, o desenho, quando se fazia presente, estava atrelado aos conteúdos escolares ou, então, eu coloria desenhos já prontos e acabados, ao passo que era desse modo que ocorria nas minhas vivências escolares.

Quanto a essa escola real e concreta, comecei a frequentá-la aos três anos de idade no maternal Pequeno Polegar, próximo à minha casa. Nesse cenário, a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, ainda contemplava crianças de 0 a 6 anos de idade e era dividida em escolas maternas, destinadas às crianças com faixa etária entre 0 e 3 anos, e jardins de infância, os quais recebiam crianças a partir dos 4 anos, idade de obrigatoriedade escolar brasileira disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996.

Foi no maternal que tive o primeiro contato com diferentes crianças e com a imagem de uma “mulher”, que chamava de “tia”, termo atribuído frequentemente, desde, principalmente, a década de 1960, às professoras de educação infantil, cuja raiz remonta à concepção assistencialista dessa etapa de ensino. Ainda me lembro de ela me chamar, carinhosamente, de “Karlina” sempre que me via. Também foi quando tive meu primeiro “famoso” caderno de desenho, onde fazia meus belos desenhos e a professora apenas passava o visto e escrevia “Que lindo!” ou “Ótimo” (figura 3).

**Figura 3** – Produção no caderno de desenho



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

No ano seguinte, no 1º período do Jardim de Infância, fui mudada de escola e tive outro período de adaptação, sendo que era para eu ter estudado pelo turno vespertino, porém, no primeiro dia de aula, não queria ficar na nova escola, chamada Mãe Andreza, e comecei a chorar muito. O meu pai estava me acompanhando, mas ele não conseguiu parar com o meu choro e levou-me de volta para a casa. No dia seguinte, fui levada pela minha mãe, mas agora no turno matutino, e ela conseguiu me fazer ficar na escola com o apoio das professoras regulares Antonia e Roberta, que me distraíram com papéis para desenhar e brinquedos da escola. Foi a primeira vez que tive três professoras para me ensinar, duas eram as regulares, como já citadas, as quais contribuíram com minha formação profissional porque, hoje, tenho a consciência da importância que se tem para o desenvolvimento de uma criança quando damos atenção ao que ela faz e sente. Em relação à terceira professora, a qual era estagiária, não ficou muito tempo por reclamações de falta de cuidado com as crianças, talvez esse seja um dos motivos que não recordo seu nome.

No ano seguinte troquei novamente de escola, porém, dessa vez, não chorei no primeiro dia de aula e minha tia Liana me deixou sem nenhum problema. A nova escola se chamava Jardim de Infância do ABC e estudei nela no segundo (5 anos) e no terceiro período (6 anos). A professora Rosana, do primeiro período, fazia brincadeiras para a aprendizagem por meio de músicas com coreografias; também nos entregava desenhos xerocopiados de festividades (carnaval, São João, Páscoa e outras) para colorir (figura 4) e produzíamos desenho livre no caderno de desenho.

**Figura 4** – Capa de avaliações escolares



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Com cinco anos precisei ir à fonoaudióloga, tinha uma dificuldade na fala. Essa minha dificuldade deixou algumas marcas em meu desenvolvimento, todavia, as memórias tidas com minhas professoras sempre são de acolhimento e reconhecimento que elas deram às minhas potencialidades. Muitas pessoas não entendiam muito bem o que falava, somente minha mãe me compreendia perfeitamente; portanto, para não comprometer ainda mais meu desenvolvimento e aprendizagem, fiz sessões de fonoaudiologia e nesse âmbito senti como se fosse uma segunda escola.

Aprendi com a fonoaudióloga Patrícia, em complemento com a escola, ao longo de oito meses, a ter fluência na leitura e uma fala compreensível através de atividades de repetição e junção de letras, pronúncia de palavras e números de maneira correta. O desenho nas sessões era mais utilizado como passatempo, no sentido de ser oferecido a mim quando terminava alguma atividade e precisava ficar esperando o meu pai ir me buscar.

Com seis anos de idade, já tinha uma linguagem verbal mais compreensível, lia as palavras bem, já conhecia os números e contava; entretanto, a linguagem pictórica começava a ficar menos presente no meu dia a dia, restrita aos momentos de Arte ou como passatempo, o que fazia o desenvolvimento dos meus desenhos estagnar. Isso ocorria porque, nessa época, estava no terceiro período, onde a escrita e seus conhecidos treinos de caligrafia passaram a ter um valor maior do que já tinha. Além do mais, a professora Rosana teve que sair da escola, no seu lugar entrou a professora Rosângela, que não ficou por muito tempo e, no final do ano,

chegou a professora Klébia. Cada uma tinha uma didática diferente e com as últimas duas não construí uma relação tão especial, como sucedeu com a professora Rosana.

Logo após, comecei a frequentar o antigo ensino primário, atual Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na escola sede do meu jardim de infância. Nela, estudei da 1ª à 4ª série (2º ao 5º ano) e encontrei professoras inesquecíveis, as quais foram inspiração para a minha escolha profissional, mas o desenho ocupava apenas o espaço da disciplina de Arte e quando tínhamos que pintar os desenhos prontos das capas de avaliação. Na primeira série, a minha professora se chamava Maria das Graças e dela carrego, principalmente, a sua delicadeza ao conversar conosco, mesmo quando era para chamar a atenção em relação a algum comportamento impróprio, as suas atividades em grupo e sua demonstração de carinho para comigo.

Na segunda série tive uma nova professora chamada Leila. Nessa série, tirei pela primeira vez um regular em uma atividade no caderno e isso me deixou bastante triste, mas a professora conversou comigo, mesmo sem lembrar mais de suas palavras, recordo que me fez bem, pois sai da escola como se nada tivesse acontecido.

Quando fui para a terceira série, minha nova professora era Iracema, de início, não havia gostado, pois, uma vez, ainda na segunda série, estava correndo e, sem intenção, esbarrei nela, e suas palavras “Olha por onde anda” acompanhada de um olhar repreensivo, causou-me uma impressão negativa. No entanto, com a convivência, essa imagem mudou drasticamente, na medida em que sempre foi atenciosa, carinhosa e em suas aulas ficávamos com as cadeiras em círculo, exceto dia de avaliação ou quando a turma estava muito agitada, bem como deixava, comumente, eu escrever no quadro a atividade e a agenda do dia.

Essas experiências, que continuaram no decorrer do meu percurso escolar, estavam forjando o meu futuro profissional, embora não soubesse, visto que sempre gostei de realizar essas atividades, nunca senti como imposição, pelo contrário, eu que me colocava à disposição. Por isso, no meu último ano do ensino primário, na 4ª série, minha nova professora era Joelma, e continuava escrevendo no quadro para ela e ainda me deixava ajudá-la a colocar as notas de provas na caderneta, o que proporcionou construir uma relação professora-aluna muito próxima. Lembro de suas aulas maravilhosas, nossas conversas e de como é uma das responsáveis por eu sempre acreditar na educação, assim como sou grata por ela ter dedicado parte de seu tempo livre, depois das aulas, para me ensinar conteúdos que não dariam para ser dados até o dia de uma prova de seletivo do Colégio Militar que iria fazer.

Além das minhas professoras, levo, também, na memória, todas as pedagogas, funcionárias da cozinha, secretárias que trabalhavam na escola, pois, como se localiza no meu bairro, ainda hoje vejo algumas e minha admiração continuam intactas.

No tocante aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), foi uma etapa totalmente nova, tinha que lidar com dez disciplinas, sendo um(a) professor(a) para cada matéria ao invés de um(a) para todas as matérias e um regime educacional diferente por se tratar de um colégio militar, onde tem muitas regras e disciplina. Muitas lembranças tenho desse período, acompanhadas também do Ensino Médio, já que estudei nessa escola por 7 anos.

Como tive muitos(as) professores(as) e alguns(mas) se repetiam ao longo dos anos, deixo aqui registrados(as) àqueles que impactaram de modo especial na minha formação humana e que são inspirações para mim, vistos seus reais interesses na aprendizagem dos(as) aluno(as) e não apenas em cumprir horário: Bastos, professor de Arte; Gyordanna e Esmênia, professoras de História; Salgado, professor de Ética e Religião; Fernando, melhor professor de matemática que tive; Deniane, professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação; Socorro, professora de matemática; Elisângela e Christiane, professoras de química; e a pedagoga Silvia, coordenadora escolar.

Também gostava de me envolver nas olimpíadas que haviam na escola: Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), Olimpíada Nacional de História Brasileira (ONHB), Mostra Brasileira De Foguetes (MOBFOG). Essas participações nas olimpíadas me incentivaram a estudar mais, reafirmando o que já estava em mim: “só pelos estudos poderia alcançar meus objetivos”.

No tocante à escolha da profissão, desde que me recordo quis trabalhar com crianças, talvez porque era rodeada de primas e primos. Quando tinha três anos, falava que queria ser mãe, mas, depois de descobrir que a maternidade não era uma profissão e pela influência de ideias dos(as) adultos(as) em minha volta, decidi que iria cursar medicina para cuidar de crianças (pediatria). Contudo, tenho uma lembrança de infância muito nítida de uma conversa que tive com meu irmão sobre profissões e disse-lhe que queria ser pediatra e professora de criança (desconhecia o termo pedagoga).

Embora tivesse esses desejos de cursos de Ensino Superior, a partir da 8ª série (9º ano) comecei a fazer cursos profissionais enquanto estudava, como “plano B”, uma vez que a ideia de “Universidade” não era latente na minha vida, ao passo que na minha família havia apenas duas pessoas formadas em Universidade Pública, uma tia, em Licenciatura em Matemática, e um tio, em Ciências Sociais. Por isso, conhecia, por nome, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e uma privada

que estava no meu percurso diário de rota. Portanto, a UFMA, como sonho, só foi pensada a partir de três situações: quando o meu irmão ingressou para fazer Licenciatura em Matemática; quando entrei nela para receber certificação de honra ao mérito pela OBMEP, ao finalizar a 8ª série (9º ano); e pelo incentivo de alguns(mas) professores(as) no decorrer do ensino médio.

Em virtude dos meus cursos profissionais, no final do segundo ano do ensino médio, realizei uma prova de seletivo e iniciei um estágio de seis meses, como auxiliar administrativo, no setor de saúde do Tribunal Regional do Trabalho (TRT 16ª região). Trabalhando nesse espaço, fui refletir sobre outra opção, diferente de medicina, para colocar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual permite o ingresso na UFMA, e para o vestibular tradicional da UEMA. Dessa forma, procurei o nome do profissional que trabalhava com a educação infantil, deparando-me assim com a pedagogia. Fiquei admirada ainda mais por essa área nas pesquisas que fazia e o desejo ficou maior em cursar. Quando saiu o resultado dos dois vestibulares (ENEM E UEMA), havia passado para Pedagogia e escolhi cursar na UFMA.

Ao entrar no Curso de Pedagogia da UFMA, em 2016, já sabia qual área estudar e aprofundar-me: a educação infantil. Entretanto, sempre gostei de estudar diferentes áreas de conhecimento, o que me fez ser considerada uma boa aluna em todas as disciplinas ao longo da minha trajetória escolar; com isso, quis viver todas as oportunidades de conhecimento que a Universidade proporciona. No primeiro período me envolvi em um Projeto de Extensão da Pedagogia Hospitalar, no qual estudantes de pedagogia, com supervisão da professora Dra. Franci Rabelo, contribuía com os estudos das crianças hospitalizadas que não estavam mais frequentando escola. Sou extremamente grata à professora Franci pela confiança depositada em mim e nas minhas amigas, assim como ela tem minha admiração pela sua luta em implantar uma classe hospitalar no hospital onde ficávamos.

No terceiro período, em 2017, comecei a trabalhar numa escola como professora de educação infantil na etapa do Infantil I, faixa etária entre 04 e 05 anos, e, nessa primeira experiência, surgiu a vontade de pesquisar sobre o desenho na educação infantil ao apreciar as produções gráficas das crianças (figura 5). Nesse período estava fazendo a disciplina “Metodologias da Educação Infantil” com a professora Dra. Conceição Moura, cuja forma de mediação envolvia propostas e discussões inovadoras sobre a infância, motivo pelo qual a escolhi para ser minha orientadora, convite que foi aceito.

**Figura 5** – Produções instigadoras à pesquisa sobre o desenho infantil



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Por mais que tivesse orientadora e objeto de estudo definido para a minha monografia, continuei estudando outras temáticas. No final de 2017 até o primeiro trimestre de 2018 fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual, por questões de crise e mudanças político-econômicas do país, passou por uma reconfiguração. Diante disso, comecei um estágio extracurricular, em 2018, numa escola de educação infantil, experiência que corroborou com o desejo de realizar pesquisa em torno do desenho, na medida em que era uma escola que utiliza bastante essa linguagem, ademais de ter me levado a estudar com mais afinco a Educação Especial Inclusiva, especialmente o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Simultaneamente, como voluntária, participei do projeto de pesquisa intitulado “As creches em São Luís-MA: do Projeto Casulo ao Programa ‘Primeiro, a criança (1970-1990)’”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sob orientação do professor Dr. José Carlos de Melo. Ainda tive a oportunidade de escolher fazer um núcleo temático voltado para a Educação no(do) Campo com a extraordinária e marcante professora Dra. Cacilda Rodrigues, permitindo romper com estereótipos acerca do tema mediante vivências práticas em alguns interiores do Maranhão, além de conhecer metodologias

direcionadas a esse contexto, como a Pedagogia da Alternância. Por fim, participei, em 2019, do Programa de Residência Pedagógica numa escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Todas essas vivências e conhecimentos adquiridos com professoras(es), tanto do Ensino Superior quanto das de Educação Básica, ampliaram minha bagagem educacional, fizeram-me crescer pessoal e profissionalmente, formando-me. Contudo, não fizeram que desistisse em investigar o Desenho na Educação Infantil, pois, possuindo diferentes experiências no contexto da Universidade, percebi o quão essa temática não foi discutida com um olhar mais valoroso e aprofundado em nenhuma disciplina cursada referente à educação infantil, embora esteja presente cotidianamente nas escolas da infância. Logo, realizei o meu trabalho monográfico e, como espera-se de uma pesquisa científica, os resultados encontrados suscitaram novos questionamentos e, por conseguinte, novas frentes de pesquisa que me fomentaram a seguir nessa direção de docente e pesquisadora da Infância.

Ainda na graduação já tinha decidido que queria fazer Mestrado em outro estado, então, busquei os editais dos programas de pós-graduação de algumas Universidades, como a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mas, em razão da pandemia do Covid-19, houve o fechamento de Instituições Educacionais e cancelamento de editais para ingressar à Pós-Graduação, o que adiou a minha entrada no Mestrado.

Para não perder o foco e continuar estudando e pesquisando sobre a educação infantil, entrei, em 2021, no Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (GEPiB) da UFMA, coordenado pela professora Dra. Rosyane Dutra que, pelo momento atípico que estávamos vivendo, realizava os encontros no formato virtual. Ela e as professoras Conceição Moura e Franci Rabelo são as principais docentes incentivadoras para nunca desistir de continuar na carreira acadêmica. Por isso, não hesitei em participar do seletivo de 2022 do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e aqui estou, estudando e pesquisando sobre Infância, elevando minha pulsão de vida, tornando-me mais humana e sensível ao que está ao meu redor.

## 1 PRIMEIRAS MARCAS...

**Figura 6** – Arte rupestre “Cueva de las manos”



**Fonte:** Imagem pública<sup>1</sup>

A linguagem tem sua gênese no âmbito das interações sociais, visto que é produzida culturalmente a partir da necessidade humana em se comunicar. Por meio dela e de suas múltiplas facetas, o(a) ser humano(a) pode se expressar com e no mundo, transformando-o e transformando-se. Nesse contexto, está o desenho como uma linguagem que materializa o pensamento e os sentimentos humanos latentes em determinado espaço e tempo, configurando uma produção de valor que deixa marcas culturais para a humanidade ao longo das gerações.

Esse valor está constituindo-se desde os primórdios da História humana, nas paredes das cavernas (figura 6), cujos desenhos grafados possibilitam entender costumes, anseios e crenças dos(as) primeiros(as) seres humanos(as), assim como estudos de Miyagawa, Lesure e Nóbrega (2018)<sup>2</sup> indicam sua importância para esclarecer a linha do tempo do desenvolvimento evolutivo humano, dada a relação desses traços rupestres com a evolução da linguagem humana.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/criancas-participaram-mais-da-arte-rupestre-do-que-pensavamos-descobre-estudo.phtml> Acesso em: 05 out.2023.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/arte-rupestre-pode-ajudar-a-entender-como-linguagem-humana-evoluiu/> Acesso em: 05 out.2023.

Um dos homens da tribo é hábil em talhar uma forma num osso, ou em pintar no torso ou no braço um pássaro de asas abertas, um mamute, um leão, uma flor. Ao regressar da caça apanha um pedaço de pau para dar-lhe a aparência de um animal, um pedaço de argila para o amassar em estatueta, um osso chato para nele gravar uma silhueta. Agrada-lhe ver vinte rostos rudes e ingênuos debruçados sobre o seu trabalho. Ele próprio sente prazer com esse trabalho, que cria um entendimento obscuro entre si e os outros, entre si mesmo e o mundo infinito dos seres e das plantas que ele ama, porque esse trabalho é sua vida. Também obedece a algo mais positivo, à necessidade de fixar algumas aquisições da primeira ciência humana para que o conjunto da tribo delas tire proveito. A palavra descreve mal aos velhos, às mulheres reunidas, sobretudo às crianças, a forma de um animal encontrado nos bosques e que se deve temer ou procurar. Ele fixa então o aspecto e a forma do animal em alguns traços sumários. Nasceu a arte (Faure, 1990, p. 33).

O desenho, nesse sentido, é uma forma de registro que esteve e está presente em diferentes civilizações e momentos históricos, acompanhando a Arte humana, “[...] pois desde que existe arte, há desenho” (Peixoto, 2013, p. 27). Ele desvela conhecimentos que constituem o nosso passado, dando-nos possibilidade de compreender a evolução humana pelo pensar externalizado de um povo. Nas entrelinhas do desenho tem um futuro sendo planejado, calcado por experiências passadas a partir de uma ação presente.

O desenho é o modo imediato de registro do nosso olhar. Por meio dele, interpretamos o que vemos, o que sentimos e nossa relação com o mundo. [...] É onde o pensamento [...] se materializa, organiza, expressa e constrói. O desenho como meio de conhecimento, de apropriação, de comunhão. É a figura do desejo: desejo inconsciente de expressar algo indizível (Eluf, 2008, p. 05).

Essa linguagem pictórica acompanha a evolução da sociedade, fazendo-a assumir múltiplas funções nos diferentes espaços que está presente. Esse atravessamento diverso do desenho permite que ele se torne necessário e inerente ao longo do tempo, visto que possui “uma natureza que enfatiza o transitório, o efêmero. [...] acompanha a rapidez do pensamento, responde às urgências expressivas [...] possui a natureza aberta e processual” (Derdyk, 2010, p. 40-41). Com isso, o valor e a funcionalidade educativa do desenho também vão se modificando pelo intercâmbio que o(a) sujeito(a) tem com o mundo concreto, cuja exteriorização se planifica nos sinais gráficos e simbólicos produzidos.

O desenho, desse modo, propicia uma conexão profunda entre desenhista e sua realidade, uma vez que, para desenhar, o corpo todo e os elementos ao redor participam do processo, não apenas a mão e os olhos (Iavelberg, 2013). Em cada grafismo existe uma originalidade captada dessa relação conectiva que promove “a descoberta do mundo, das relações, dos afetos, dos objetos, da natureza, do próprio corpo, dos movimentos, das possibilidades de expressão da vontade, dos significados, das representações e da criatividade” (Teófilo, 2012, p. 187).

Iavelberg (2013) também frisa que contemporaneamente é sabido que “todas as crianças podem desenhar, mas existem múltiplos pontos de partida, de passagem e de chegada no desenvolvimento do grafismo” (p. 32). Essa multiplicidade torna o trabalho do(a) professor(a) essencial para alavancar o desenvolvimento das crianças, desde que se oriente para uma cultura didática do desenho, em que “ocorra a experiência de criação genuína na produção, na reflexão sobre arte e no desfrute da produção sócio-histórica” (Iavelberg, 2010, p. 248).

Diante disso, o engajamento com o desenho na educação infantil, como objeto de estudo, emergiu das experiências profissionais vividas ainda na formação inicial. Essa realidade motivou um percurso investigativo para o trabalho monográfico da graduação, cuja finalidade era compreender a especificidade do trabalho docente na escola da infância voltado para o desenho das crianças com vistas ao desenvolvimento humano.

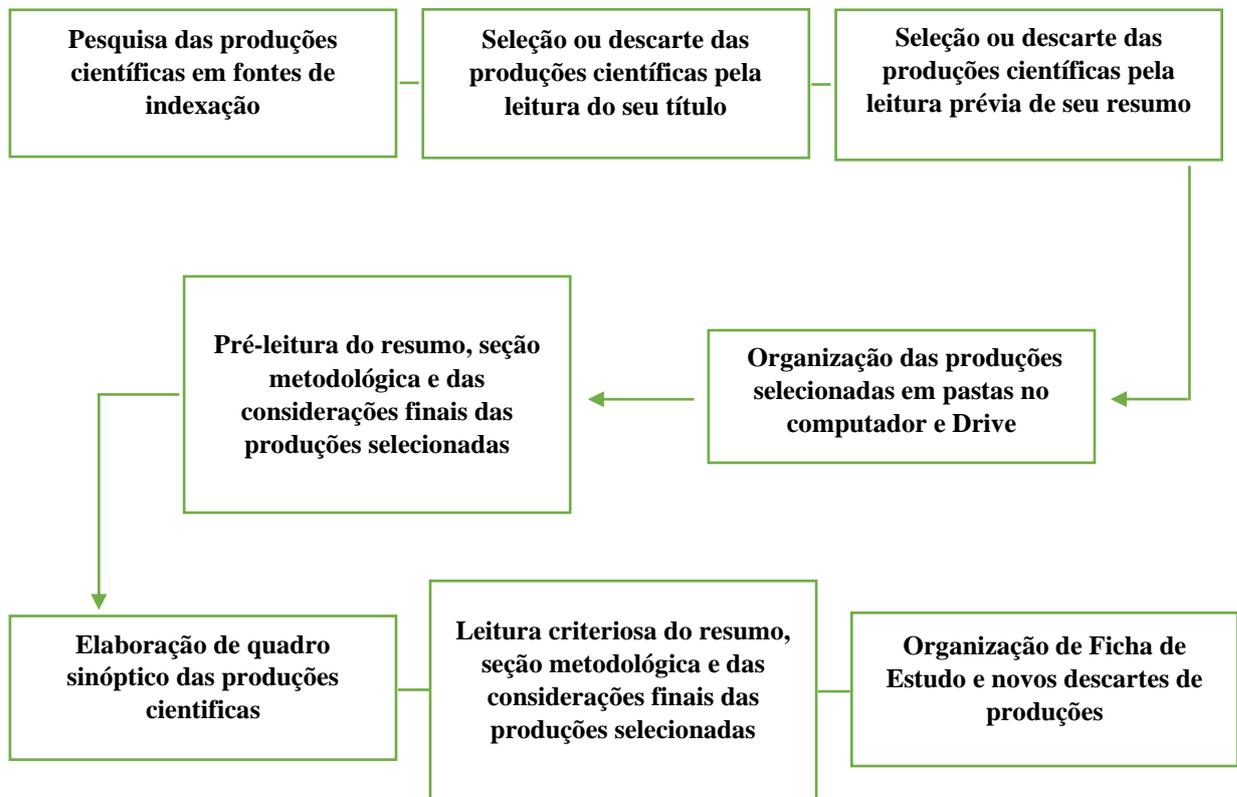
Nessa pesquisa (Pereira, 2020), constatamos a persistência de práticas pedagógicas com a presença da abordagem reprodutivista do desenho infantil, bem como da predominância da livre expressão das crianças com um fim em si mesma, fator que leva monotonia à respectiva atividade. Por meio desse resultado, percebemos a necessidade da apropriação e objetivação do conhecimento por parte da professora<sup>3</sup> no tocante ao desenho na educação infantil, aspecto fulcral para que seu trabalho proporcione às crianças ricas experiências com a cultura traduzida pelo desenho por meio do trinômio “realidade-imaginação-cultura”, estabelecendo, por intermédio dos seus traçados, a sua relação com o mundo.

Para aprofundar essas discussões e resultados, numa perspectiva dialética entre o “conhecido e desconhecido” (Saviani, 2009), realizamos a fase de revisão de literatura em plataformas virtuais de dados científicos, auxiliando também na sistematização e (re)direcionamento da pesquisa, colocando-a em consonância aos debates tidos e em andamento sobre a temática estudada. De modo mais esquemático, no desenho 1 a seguir, estão descritas as etapas sucedidas para esse levantamento bibliográfico.

---

<sup>3</sup> Neste trabalho optamos por utilizar a palavra “professora” porque são as mulheres, majoritariamente (96,3%), que atuam como profissionais da educação infantil, conforme dados divulgados pelo Censo Escolar 2022.

### Desenho esquemático 1 – Percursos da revisão de literatura



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

As pesquisas de mapeamento dos trabalhos científicos foram realizadas em seis fontes de indexação, sendo três nacionais e três internacionais, tais como: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Repositório da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ERIC (Education Resources Information Center), RESEARCH GATE (Rede Social Científica) e REDALYC (Red de Revistas Científicas da América Latina y el Caribe, España y Portugal). Quanto aos descritores utilizados, elencamos “desenho na educação infantil”, “desenho infantil e prática pedagógica”, “desenho, educação infantil e prática pedagógica” e “desenho, educação infantil e professora”. Para refinar mais os achados, delimitamos o período 2013-2023 e o campo de concentração “Educação”, uma vez que o objeto de estudo versa diversas áreas de conhecimento.

Essa primeira etapa é o que Gil (2008) destaca como exploração das fontes bibliográficas, momento no qual conhecemos o acervo de produções científicas sobre o objeto em estudo. Em seguida, realizamos a leitura dos materiais encontrados, os quais foram sendo selecionados para análise e estudo mediante alguns critérios, como: alinhamento com o objeto

de pesquisa; relação com o trabalho docente na etapa de educação infantil; estar em diálogo com conceitos voltados à Teoria Histórico-Cultural; e estar inserido no recorte temporal demarcado (2013-2023). No tocante aos descartados: não alinhados com o objeto de pesquisa; não relacionados com o trabalho docente na etapa de educação infantil; não dialógico com conceitos voltados à Teoria Histórico-Cultural; e os não inseridos no recorte temporal demarcado (2013-2023).

Pelas leituras prévias e criteriosas dos resumos, metodologia e considerações finais, selecionamos 21 trabalhos científicos em potencial para o desenvolvimento desta pesquisa (quadro 1), os quais foram organizados em um quadro sinóptico (quadro 2) que contribuiu para a elaboração de fichas de estudo.

### Quadro 1 – Produções científicas selecionadas

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SELECIONADAS					
<b>FONTES DE INDEXAÇÃO</b>	Periódico Capes e BDTD	Repositório da UFSCar	ERIC	RESEARCH GATE	REDALYC
<b>TIPO DE MATERIAL</b>	Dissertações e teses	Tese	Artigos científicos	Artigos científicos	Artigo científico
<b>RESULTADOS</b>	10	1	2	7	1

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2023)

As produções científicas levantadas nos apresentam pesquisas sobre como o desenho na educação infantil está sendo trabalhado e as concepções jazidas pelas professoras, bem como ampliaram a nossa bagagem teórica condizente ao objeto de estudo, trazendo reflexões e resultados que implicaram na estruturação deste trabalho no que se refere à definição da questão de pesquisa, hipótese, objetivos propostos e os conceitos a serem discutidos.

Quadro 2 – Revisão de literatura

ANO	AUTORIA	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	RESULTADOS
2013	Marina Neves Silva Barbosa	Criação, imaginação e expressão da criança: caminhos e possibilidades do desenho infantil	Tratar das questões referentes ao desenho infantil enquanto caminho e possibilidade de expressão da criança na Educação Infantil	O desenho infantil demonstra o movimento do pensar da criança em uma forma lúdica de se comunicar e se expressar e está evidentemente presente no dia a dia da sala de aula. No entanto, essa práxis do educador encontra-se presa a obstáculos que precisam ser derrubados e sobrepostos com atividades que demonstrem o verdadeiro valor significativo do desenho para a criança.
2014	Caroline de Araújo Santos Ferronato	O desenho nas práticas pedagógicas de educação infantil: mola propulsora para uma formação completa ou simples ferramenta de ensino?	Investigar como o desenho se configura nas práticas pedagógicas da Educação Infantil	Somente a partir de um ensino adequado é que pode haver aprendizado e, em consequência, o tão almejado desenvolvimento das funções psicológicas superiores com qualidade. Esta proposta, se bem “trabalhada”, pode formar indivíduos com melhor capacidade de pensamento abstrato, de imaginação, de potencial poético e estético, resultando em pessoas mais críticas e seguras de si e de seu papel no mundo.
2015	Simone Dam Zogaib e Vania Maria Pereira dos Santos-Wagner	Crianças, desenhos e resolução de problemas na educação infantil	Analisar o registro do pensamento matemático da criança na resolução de problemas por meio de desenhos	As crianças conseguem resolver problemas e representar soluções por meio do desenho. Portanto, os pesquisadores observaram que o desenho, além de expressão dos pensamentos e sentimentos infantis, constituiu-se em um instrumento de amplo valor pedagógico para o educador em sua prática diária.
2016	Aline Cristina de Castro Garcia Leite	Interfaces entre desenho e letramento na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural	Analisar as práticas e concepções de professores da Educação Infantil acerca da utilização do desenho como ferramenta de ensino e como forma de inserção das crianças no letramento	As professoras valorizam o desenho, realizam atividade com desenho, mas tendem a considerá-lo como treino de coordenação motora ou introdutório a noções matemáticas para o Ensino Fundamental. Foi apontada a relação com o letramento, mas não se verificou nas práticas das professoras e nos depoimentos formas de efetivação dessa relação. Foi ressaltado, na

				conclusão, a necessidade de reforço na formação continuada de professores.
<b>2016</b>	Yaeko Nakadakari Tshako	O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal	Pôr em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem	O desenho é uma importante forma de linguagem e essencial para o pleno desenvolvimento da criança, como também constitui as bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana.
<b>2017</b>	Ruttyê Silva de Abreu	<i>Tia, eu fiz um desenho pra você!</i> Investigando o desenho infantil a partir das narrativas de crianças pequenas e da prática pedagógica	Aproximar-se do mundo infantil, em busca de contribuir para a ressignificação de concepções e práticas, tanto sobre a formação da professora da infância, quanto sobre o olhar para o desenho das crianças pequenas	Reafirma a fertilidade dos desenhos e das narrativas das crianças para seu reconhecimento como sujeitos pensantes e portadores de visões de mundo e lógicas próprias.
<b>2018</b>	Aline Dagostin Spilere e Gislene Camargo	O olhar do pedagogo para o desenho na educação infantil	Analisar como o pedagogo compreende o desenho na educação infantil, investigando as ações pedagógicas desenvolvidas em relação aos desenhos das crianças de 5 e 6 anos	Considerou-se que as intencionalidades pedagógicas sobre o desenho das crianças da pré-escola não foram manifestadas de maneira como propõem os RCNEI e DCNEI, constatando-se que as pedagogas necessitam de maior aprofundamento na área. Entende-se que o desenho na educação infantil proporciona a criatividade, expressão, desenvolvimento, aprendizado, representações de suas vivências, entre outros, o que suscita das pedagogas explorar melhor essa linguagem e redimensionar seus olhares sobre os desenhos das crianças.
<b>2018</b>	Alisson da Silva Souza	O desenho livre e os processos de criatividade e imaginação na educação infantil	Compreender os significados e práticas de professoras sobre o desenho infantil, bem como investigar as condições e os modos como o trabalho com o desenho e as artes são desenvolvidos no cotidiano da educação infantil e a relação entre desenho, criatividade e imaginação	As práticas das professoras em relação ao desenho estão muito associadas à dimensão do significado e que as experiências em sala de aula geralmente ficam condicionadas à representação do significado real do desenho.
<b>2018</b>	Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo	O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais	Compreender o desenvolvimento da imaginação das crianças pequenas mediado por gêneros discursivos e objetivado nas ações de desenhar e de	Os gêneros discursivos, como domínio social de comunicação podem ser um meio potencializador para o desenvolvimento da imaginação das crianças, cuja objetivação é observada nos

			brincar desempenhando papéis sociais	desenhos por elas produzidos e nas brincadeiras de papéis sociais que realizam.
<b>2018</b>	Jocicleia Souza Printes	O desenho na educação infantil: perspectivas de formação de professores a partir da teoria histórico-cultural	Compreender como um processo de formação continuada com professoras da educação infantil pré-escolar, a partir da perspectiva da teoria Histórico-Cultural, pode contribuir para que seu trabalho amplie as possibilidades da expressão infantil através do desenho	Apresentar a forma final para as crianças é apresentar o repertório expressivo que a humanidade produziu até hoje e isso significa alargar os padrões de referências que as crianças possuem, com desenhos, pinturas, esculturas, fotografias e colagens das diferentes escolas, dos diferentes movimentos e com as mais diversas técnicas.
<b>2019</b>	Ana Karina Corrêa Hoeller e Maria Laura Pozzobon Spengler	As crianças e os seus desenhos na educação infantil: o papel da professora	Analisar e refletir sobre a ação da professora, como agente facilitador do processo da criança se descobrir e descobrir o mundo da arte por meio do desenho.	Os conhecimentos sobre teorias que abordam desenvolvimento infantil, ensino de artes e o desenho na infância são imprescindíveis na formação da professora de educação infantil. Também é importante possibilitar espaços, tempos e meios para as crianças estarem em contato com o mundo das artes.
<b>2019</b>	Natalia Marina Dantas Cunha	A mediação pedagógica na interação de crianças com o desenho na educação infantil	Analisar modos de mediação de professores(as) na promoção de interações e experimentações de crianças com o desenho na Educação Infantil	Esses modos de intervenção evidenciados revelam, igualmente, restrição de possibilidades de interações das crianças com o desenho enquanto linguagem e, portanto, do desenvolvimento de seu potencial criativo, visto que há uma predominância de intervenções de controle das produções das crianças com vistas a um produto definido pelas professoras.
<b>2020</b>	Aliandra Cristina Mesomo Lira e Thalita Nicolodi	O lugar do desenho na educação infantil: investigando as práticas pedagógicas	Problematizar as práticas pedagógicas que incluem o desenho na educação infantil	O desenho tem uma existência empobrecida no cotidiano das práticas pedagógicas e que as crianças têm pouca participação no processo de criação, configurando-se como uma ação com pouco significado para o desenvolvimento das crianças pela forma como é proposta e desenvolvida.
<b>2021</b>	Maria Anela Mosqueira, Teresa Paz e Joel Beltran	Revisión sistemática acerca del dibujo infantil en la educación	Identificar cuál es el significado del dibujo infantil en las bases de datos Scopus, Scielo, Dialnet, Redalyc y Latindex, entre los años 2016 al 2020, en los niveles de educación preescolar y primaria.	Se observó que el promedio de las edades de los estudiantes de 3 a 6 años, presentó la mayor cantidad de estudios realizados, los cuales fueron trabajados en esta revisión. Sin embargo, en las demás edades se observó pocos estudios sobre dibujo infantil. Respecto a las instituciones, destaca las instituciones públicas, siendo la

				identidad donde realizan más investigaciones, encontrando hallazgos importantes de estudios, así se pueden recopilar, recoger y documentar diferentes resultados para honrar en varios problemas y dar solución a un problema que se presenta.
2021	Danyelle Moura dos Santos e Nataly Ferreira Costa dos Santos	Reflexões entre o desenho da criança e o brincar livre na educação infantil	Refletir acerca do direito e da importância das brincadeiras e do desenho livre na Educação Infantil	Faz-se necessário que os professores reconheçam a importância do brincar e do desenhar livre no ambiente escolar infantil, uma vez que as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento infantil e, portanto, cabe às instituições de ensino e aos professores enfatizarem essa prática com a intencionalidade voltada para o processo de aprendizagem dos educandos.
2021	Simone Cristiane Bocchi	O desenho como precursor da escrita pré-escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	Produzir diretrizes e princípios teórico-práticos das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural que nos permitisse compreender o desenvolvimento do desenho e sua relação com a gênese da escrita	O desenho cria bases para o surgimento dos traços diferenciados precursores da escrita. Para que o desenho seja tratado como uma atividade produtiva, o professor tem que fazer com que a criança pense sobre como ela vai desenhar, pense quais elementos usará, ou seja, a criança necessita fazer um exercício de planejamento antes de executar.
2021	Zakaria, Yunus e Mohamed	Atividades de desenhos melhoram o sócio de pré-escolar: desenvolvimento emocional	Identificar o desenvolvimento socioemocional a partir do desenho infantil e explorar o desenvolvimento socioemocional de pré-escolares por meio de atividades de desenho	O uso do desenho tem a vantagem de certos recursos para crianças em idade pré-escolar, como expressar emoções significativas e aprimorar seu processo de comunicação com outras pessoas.
2022	Alison da Silva Souza e Mirela Figueiredo Santos Iriart	A dimensão estética do desenho livre e suas implicações no processo de formação das funções psicológicas superiores	Compreender as formas de expressão do desenho livre na educação infantil, as suas implicações no processo de formação das funções psicológicas superiores e as mediações docentes em grupos	A prática do desenho livre é uma atividade que precisa ser ampliada na infância, pois permite à criança a emergência e a elaboração de sentidos estéticos, verificou-se também que em torno dessa prática existem significados reducionistas inadequados que precisam ser discutidos a nível de formação docente e cultura infantil.
2022	Beatriz de Cássia Boriollo	As relações entre o desenho e o desenvolvimento da consciência na educação infantil à luz da teoria histórico-cultural	Identificar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural necessários para relacionar o desenvolvimento do desenho e da consciência da criança,	Ação docente planejada intencionalmente para uma educação estética e artística, dirigida ao processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com sentido e significado

			bem como suas possíveis implicações na prática docente	para a criança, pode fomentar e potencializar o movimento entre o desenvolvimento do desenho e o processo de tomada da consciência da criança.
<b>2022</b>	Josélia de Jesus Araújo Braga de Oliveira e José Carlos de Melo	Formação docente e desenho na educação infantil: o que dizem as crianças da pré-escola através dos desenhos	Identificar como as crianças da pré-escola expressam seus aprendizados através dos desenhos, durante as atividades pedagógicas, no contexto atual de educação	As crianças têm muito a dizer e que é necessário a escuta atenta e sensível por parte do educador da infância.
<b>2022</b>	Kupermann <i>et al</i>	Do 3D ao 2D: o desenho como processo de documentação e reflexão por crianças pequenas	Obter uma compreensão profunda dos desenhos das crianças da educação infantil como forma de documentação de seu trabalho, de sua capacidade de perceber e representar detalhes substanciais, bem como de sua compreensão de como os objetos do mundo “funcionam”	O desenho pode servir como uma ferramenta de documentação e reflexão para crianças da educação infantil e pode apoiar o desenvolvimento do pensamento tecnológico.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2023)

Encontramos em Mosqueira, Paz e Beltrán (2021) um estudo bibliográfico sistemático destacando as investigações científicas realizadas sobre o desenho infantil. A pesquisa feita em bases de dados, como a Scopus, Scielo, Dialnet, Redalyc e Latindex, no período compreendido entre 2016 e 2020, demonstrou que, dos 20 artigos analisados, apenas 1 (um) era publicação brasileira, indicando-nos um número pequeno de produções publicadas em torno dessa temática no campo científico do Brasil.

Dentre os trabalhos levantados, a maioria ressalta a relação entre o desenho da criança e a arte e estética por entender a produção gráfica como fonte de expressão criadora e imaginativa. Tsuhako (2016) defende que o desenho é uma forma de linguagem que possibilita o desenvolvimento das funções superiores de comunicação humana, pensamento teórico, imaginação e outras, culminando no pleno desenvolvimento infantil, bem como pontua que uma das formas das crianças se humanizarem é pelo processo artístico do qual o desenhar está envolto. Ademais, acentua que a criança pode desenvolver sua poética pessoal pelo desenho, desde que oferecidas as condições necessárias de acesso aos conhecimentos artísticos, científicos, filosóficos, literários, dentre outros, acumulados ao longo do tempo.

Nessa esteira, Gobbo (2018) ressalta que o desenvolvimento da imaginação é objetivado no desenho pela mediação de gêneros discursivos (foco de sua pesquisa). Sobre o desenho, destaca-o como uma linguagem cultural e social por possibilitar à criança expressar-se com imagens formadas por elementos presentes na cultura. Pelo desenhar, a criança comunica-se, constrói, apropria-se e objetiva-se, o que dá base para desenvolver sua imaginação a partir de formas mais elementares para as mais complexas, tendo em vista as experiências acumuladas. Aliado a isso, a autora considera importante que o ensino esteja voltado às mudanças qualitativas do desenvolvimento psíquico infantil por intermédio de interações entre criança e alguém mais experiente que, nesse contexto, é, essencialmente, a professora.

Entretanto, Ferronato (2014) observa em sua investigação que as professoras não medeiam a relação criança e o seu desenho de modo a desenvolver os seus traços e, dessa forma, não favorece o desenvolvimento da atividade criadora na infância. A pesquisadora salienta a necessidade de serem ensinadas possibilidades distintas e mais elaboradas de expressão com a finalidade de desenvolver o pensamento abstrato, a imaginação e a capacidade do potencial poético e estético das crianças. Nesse ínterim, é desde a mais tenra idade, com auxílio de diversas linguagens, como o desenho, que a criticidade, a segurança e a confiança em si vão sendo geradas.

No que tange à produção de Barbosa (2013), enfatiza-se que a experiência estética e o mundo das Artes Visuais, onde o desenho está inserido, propiciam possibilidades lúdicas

de expressão, comunicação e manifestação da criança, contribuindo com o desenvolvimento de sua imaginação e criatividade. No entanto, a autora destaca que o desenho, assim como o ensino das Artes em geral, está sendo utilizado para atender exigências e demandas quantitativas dos(as) adultos(as): o importante é o volume de atividades mimeografadas entregues no final do bimestre/ano para os(as) responsáveis. Essa realidade persistente cria uma distância entre o desenho e o desenvolvimento da imaginação da criança, alicerces de sua atividade criadora, e do senso estético.

Em virtude disso, Printes (2018) defende que a professora necessita educar o seu olhar para a dimensão da arte e da estética, pois um repertório artístico docente amplo conduzirá para o alargamento do repertório das crianças, propiciando que essas apropriações, mediante a formação da sensibilidade estética (olhar, ouvir e sentir cuidadoso), sejam objetivadas no desenho infantil, cujas marcas gráficas progredirão sincronicamente. Logo, para ensinar uma criança, com intencionalidade pedagógica, com vistas a ampliar o seu campo imaginativo e criativo e, por consequência, o seu desenho, o (auto)formar-se docente faz-se necessário e urgente.

Contudo, é unânime entre os resultados das pesquisas revisadas que as professoras de educação infantil não possuem uma formação estética e artística qualificada em razão da secundarização da arte em sua formação inicial e continuada. Conforme Barbosa (2013), Ferronato (2014) e Boriollo (2022), isso ocorre porque o ensino do desenho na escola da infância sofre influência das manifestações artísticas e tendências pedagógicas sucedidas ao longo do percurso histórico do ensino da Arte na educação brasileira, o qual é marcado por questionamentos que invalidam sua relevância para a formação humana.

Além de formação estética e artística, Bocchi (2021) ainda salienta a relevância de conhecimentos sobre o desenvolvimento do desenho infantil por parte das professoras, já que sua ausência resulta numa prática desarticulada da teoria, em que o desenhar torna-se uma ação livre da criança ao invés de ser vista como linguagem propiciadora de desenvolvimento e conhecimento sistematizado.

Diante disso, em seus achados, Lira e Nicolodi (2020) explicitam que o desenho é uma atividade realizada com pouca participação da criança no processo de criação, ao não ser reconhecido como relevante para o desenvolvimento infantil. Essa secundarização do papel infantil permite uma estagnação criativa, fazendo com que as crianças não potencializem a criatividade pela ação do desenhar. As autoras ainda evidenciam que nas situações observadas predominavam o desenho xerocopiado com orientação docente para colorir, sem estímulo para

o envolvimento e dedicação das crianças, tendo em vista que eram atividades feitas apressadamente, como obrigação de registro da prática.

Para Souza e Iriart (2022), tais práticas pedagógicas atribuem significados reducionistas ao desenho. Sua pesquisa, realizada por meio de uma oficina com foco no desenho livre infantil, constata que as crianças, por estarem acostumadas com propostas de atividades com modelos pré-estabelecidos, pediam instruções de como desenhar; entretanto, ao serem contestadas pelas mediadoras que não existia um padrão, elas expressavam sua capacidade criadora, potencializando-as, a partir de vivências estéticas.

Desse modo, Cunha (2019) destaca que todos(as) (os)as profissionais da Instituição de Educação Infantil (IEI) necessitam de experiências formativas vinculadas às linguagens artísticas e ao estudo do desenho infantil para enriquecer suas práticas, ampliar os conhecimentos e capacidades criativas, o que resultará em um compromisso ético, político e estético com as crianças e com sua educação. Mas Printes (2018) ressalta que, quando oferecidos, os materiais formativos não podem estar voltados às fases do desenho numa dimensão linear e padronizada, como ocorre na maioria das formações docentes.

Por isso, Boriollo (2022) defende que uma prática docente planejada com intencionalidade, a partir dos conhecimentos teóricos-metodológicos artístico, estético e acerca do desenho infantil, alavanca o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, fomentando e potencializando o desenvolvimento do desenho e o processo de tomada de consciência da criança. Essa prática requer a disponibilização de materiais pedagógicos suficientes e adequados para as crianças produzirem desenhos com perspectivas diferentes, enriquecendo suas experiências estéticas e artísticas. Entretanto, a autora alerta para a falta ou inadequação de materiais destinados à educação infantil, o que dificulta a realização das atividades planejadas.

Abreu (2017) também problematiza a questão dos materiais e amplia para a ótica de seu manuseio, no sentido de, muitas vezes, haver o cerceamento das infinitas possibilidades que eles trazem para as crianças explorarem a si e a própria cultura. O olhar adulto de “bagunça” quando trabalhamos com tinta para desenhar, por exemplo, limita a experiência infantil, empobrecendo-a, uma vez que tolhemos a capacidade da criança em se conectar com os diferentes objetos ao seu redor com a finalidade de conhecê-los e deixar suas marcas subjetivas e singulares.

Hoeller e Spengler (2019) complementam o debate ao enfatizarem a necessidade de levar em consideração o espaço e o tempo destinados ao ensino do desenho. Um espaço organizado e planejado que permita a exploração artística, conciliado com o respeito ao tempo

da criança em produzir seus desenhos, torna-se um propulsor de aprendizagens, estimulando a autonomia e a autoria criativa. As autoras ainda explanam sobre a interferência docente em “melhorar” o desenho das crianças ao realizar, a exemplo, o acabamento das produções finais por não estar em consonância com suas expectativas. Tal intromissão não altera apenas o desenho, mas também a trajetória experiencial infantil de exploração, curiosidade, criatividade e outros elementos que contribuem para a elaboração de novos conhecimentos.

Souza (2018) realça a questão da limitação no que se refere às salas de educação infantil, cujos espaços, em muitos contextos, não permitem que as crianças possam ter amplos movimentos e interações com seus pares e atividades, ocasionando dificuldades para a realização de um trabalho pedagógico mais produtivo quanto ao sentido estético e artístico do desenho, o qual é promotor do desenvolvimento da criatividade e imaginação na infância.

Em relação ao trabalho de Oliveira e Melo (2022), feito com crianças de 5 (cinco) anos, o destaque está para a escuta sensível que a professora precisa aprimorar ao que a criança tem para falar no tocante ao seu desenho no cotidiano da educação infantil, visto que é uma fonte que proporciona à criança construção de novos conhecimentos pelo expressar de suas percepções do mundo. O escutar caminha com o olhar sensível, ao escutarmos as narrativas das crianças com atenção, conseguimos enxergar em suas produções o seu “eu” que se movimenta constantemente pela aquisição de novas aprendizagens.

Reiterando a relevância do processo de escuta, Zakaria, Nunes e Mohamed (2021) evidenciam o desenho como ferramenta de desenvolvimento socioemocional, pois, ao escutar o que a criança tem a dizer, a professora trabalha o aprimoramento do processo de comunicação infantil e passa a compreender melhor o seu estado emocional, ademais de possibilitar a ampliação da interação com os pares.

Além disso, o desenho é uma linguagem que irradia possibilidades de ensino pela sua versatilidade, perpassando diferentes áreas de conhecimento pela materialização de um pensamento. Nesse viés, Kuperman *et al* (2022) e Zogaib e Santos-Wagner (2015) contribuem ao abordar que pelo desenho a criança também pode trabalhar o seu desenvolvimento lógico, espacial e tecnológico por meio de um trabalho docente que escute e observe as lógicas criativas impressas no papel, instigando a elaboração de hipóteses acerca da realidade experienciada. As produções científicas desses(as) autores(as) indicam que o desenho tem valor pedagógico na prática diária da professora, pois documenta as aprendizagens das crianças, o seu percurso de construção de conhecimentos.

Para Leite (2016), o desenho na educação infantil também tem interface com o letramento e constitui as bases para as crianças se apropriarem da escrita porque está associado

ao processo de desenvolvimento do simbolismo na infância. A pesquisa buscou demonstrar que o desenho, assim como o letramento, estabelece relações entre significados, os quais vão sendo apropriados pelas crianças por meio das diferentes situações simbólicas e sociais experienciadas. A pesquisadora defende que o desenho é uma função psíquica superior de expressão que contribui para a ampliação do letramento, desenvolvendo o cognitivo, o afetivo e a moral da criança.

Em Spirele e Camargo (2018), têm-se um destaque maior para a relação da prática docente direcionada ao desenho com os documentos oficiais da educação infantil, mais especificamente os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Foi constatado que o trabalho pedagógico das professoras com a atividade do desenho contradiz tais dispositivos legais, na medida em que o desenho era só mais uma atividade das crianças a ser guardada no portfólio ou como complemento de outras tarefas.

Tal prática de documentação das produções infantis é comum nas escolas da infância. Infelizmente, ela ainda é concebida como mais um “fazer” para entregar aos(as) responsáveis ao invés de ser enxergada como registro contendo o processo de construção de aprendizagens das crianças em sua totalidade, com impressões, singularidades e riqueza de expressão e conexão com a cultura (elementos vivos e não-vivos).

Santos e Santos (2021) também abarcam sobre os dispositivos legais da educação infantil, acrescentando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para discorrer da relevância que o desenho e o brincar livre da criança têm para o seu desenvolvimento. As pesquisadoras, assim como já explicitado em outras investigações, defendem que o desenho é uma forma de expressão que potencializa a atividade criadora da criança, resultando no desenvolvimento do senso estético e crítico aguçado diante das vivências cotidianas.

Nessa perspectiva, do lugar de professora, corroborando com os estudos encontrados, sentimos o impacto da ausência no currículo da formação docente de aportes teórico-metodológicos voltados ao desenho da criança e sua relação com a dimensão estética e artística como propiciadoras de desenvolvimento das crianças, no sentido que essa linguagem pictórica infantil está cotidianamente presente nas salas de aulas da escola da infância, sendo vivenciada pelas crianças de diferentes formas.

A partir dos resultados dos trabalhos científicos revisados, levantamos a hipótese que o uso do desenho na educação infantil não potencializa o desenvolvimento da criança em razão da má formação estética e artística docente. Logo, é imprescindível a discussão desse tema na formação de professoras na contemporaneidade, visto que a professora não deve ser

uma simples observadora e acompanhante da criança na escola, pelo contrário, seu papel é oportunizar, de forma orientada e embasada teoricamente, experiências potencializadoras para uma aprendizagem humana qualitativa e emancipatória.

Pesquisar essa temática é desmistificar estereótipos sobre o desenvolvimento humano na infância pelo desenhar, imprimindo um olhar cuidadoso e valorativo para essas produções e, conseqüentemente, para o pensar infantil, tendo em vista a dialeticidade histórico-cultural na qual os meninos e meninas estão envolvidas. Tal tarefa não é fácil, posto que, muitas vezes, o desenho é visto apenas como um passatempo em sala de aula em decorrência do desprovimento intencional da prática pedagógica, o que pode provocar um bloqueio criativo (Iavelberg, 2017). Por isso, a relevância em discutir o desenho das crianças a partir de um trabalho docente que tenha em seu âmago a estética e a arte, cuja natureza está nas relações humanas e culturais mediadas no espaço educativo.

O desenho, como atividade pedagógica, reflete a necessidade de um trabalho estético e artístico com as crianças, entrelaçando-se com diversos conhecimentos e experiências, o que pode radiar elementos de sensibilidade e criação. A integralidade na qual a linguagem pictórica atravessa o currículo da educação infantil manifesta o quão é fundamental que as professoras tenham tanto um arcabouço teórico como vivência prática voltada à temática em estudo, podendo, assim, proporcionar para a criança uma formação identitária e educacional fincada na humanização pela expressividade.

Partindo desses pressupostos, e por compreendermos que o trabalho docente se objetiva pelas apropriações que as professoras têm acerca daquilo que intenciona ensinar, foi suscitada a seguinte questão de pesquisa: como ocorre a apropriação do desenho por parte da professora em sua prática pedagógica no contexto da educação infantil?

Temos por objetivo geral “analisar a apropriação das professoras em relação ao desenho da criança e suas implicações para o seu trabalho docente no contexto da educação infantil” e, destrinchando-o, obtivemos os seguintes objetivos específicos: “identificar a compreensão das professoras sobre o papel do desenho das crianças da educação infantil”; e “discutir as implicações da apropriação docente no tocante ao desenho para sua prática pedagógica”.

Para contribuir com o alcance de tais objetivos e responder ao nosso problema, estruturamos esta dissertação em seis capítulos, são eles: esta introdução, intitulada “Primeiras marcas”, na qual realizamos reflexões iniciais sobre o desenho e sua relação com o trabalho docente na educação infantil, bem como explicitamos a revisão de literatura feita com a

finalidade de conhecermos o que já há de produções sobre o objeto de estudo, tomando-a como base para as discussões aqui estabelecidas.

O segundo capítulo, “O desenho como linguagem expressiva e cultural no contexto da educação infantil”, está dividido em quatro subcapítulos para satisfazer nosso referencial teórico apoiado na Teoria Histórico-Cultural em diálogo com a abordagem Reggio Emilia e autores(as) que pesquisam e abordam sobre o desenho da criança e/ou os elementos que o entrelaçam: Malaguzzi (1993, 1999, 2020), Derdyk (2010), Iavelberg (2010, 2013, 2016, 2017), Vecch (2017) etc. Apresentamos, inicialmente, conceitos que contribuem na compreensão do objeto de estudo; em seguida, discutimos como a arte e a estética permeiam esse desenho da criança na educação infantil; e complementamos ao evidenciar o que os documentos oficiais da educação infantil apregoam sobre as linguagens expressivas, em específico o desenho. Quanto ao quarto subcapítulo, versamos conceitos que nos auxiliam a compreender o trabalho docente no que se refere ao desenho da criança.

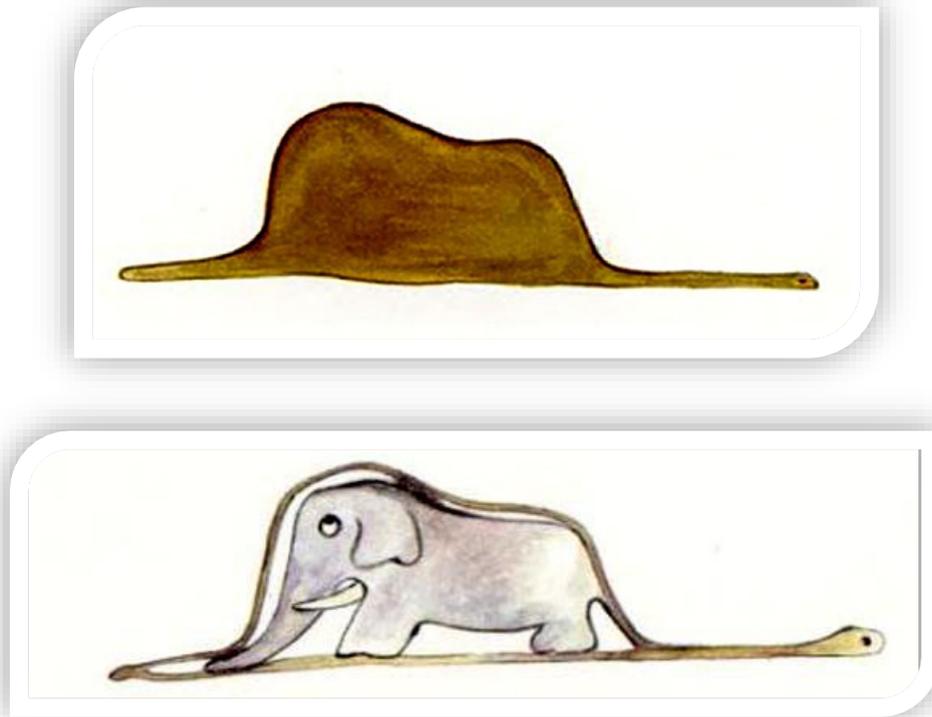
No terceiro capítulo, “Abordagem Reggio Emilia: o desenho em perspectiva na educação de crianças da educação infantil”, dialogamos com tal abordagem, ressaltando as suas contribuições pedagógicas para o trabalho docente no que tange ao desenho da criança. No quarto capítulo, intitulado “Das garatujas ao desenho metodológico da pesquisa”, traçamos detalhadamente o percurso metodológico em cinco subcapítulos, os quais abarcam a sistematização das ideias e do estudo; a abordagem da pesquisa, que é de natureza qualitativa; a caracterização do *locus* e das participantes desta investigação; a apresentação da técnica de grupo focal realizada como coleta de dados; e, por último, evidenciamos os procedimentos de descrição, análise e interpretação dos dados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016).

Salientamos ainda que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética com o parecer nº 4.683.194 e está associada a uma pesquisa internacional (Brasil e Itália) decorrente de Acordo de Cooperação Internacional envolvendo a Ufscar, campus de São Carlos, pelo laboratório Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei), e UniRoma Tre (Roma).

Em relação ao quinto capítulo, “O desenho da criança no trabalho docente: apropriações e objetivações”, apresentamos as duas categorias, com suas respectivas unidades de registro, extraídas dos dados coletados pela técnica de grupo focal, sendo que as análises e discussões desses resultados estão embasadas no referencial teórico e pesquisadores(as) adotados(as) no decorrer deste trabalho. E no último capítulo tecemos algumas considerações finais que não encerram os debates desta pesquisa, mas suscitam outros questionamentos, já que o processo de investigação científica está em constante movimento dialético.

## 2 O DESENHO COMO LINGUAGEM EXPRESSIVA E CULTURAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Figura 7** – Olhar adultocêntrico x Olhar infantil



**Fonte:** Saint-Exupery (2001)

Este capítulo tem por objetivo abordar o desenho como linguagem expressiva e cultural na infância, relacionando-se, dessa maneira, com aprofundamentos teóricos sobre a arte e estética, bem como suas marcas nos documentos oficiais voltados à educação infantil. Evidenciamos também a importância de práticas pedagógicas com significado e sentido, tendo em vista uma atividade mediadora docente que saiba valorizar as potencialidades do desenho para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, de modo a não desencorajá-las por impor o seu olhar adultocêntrico de um “chapéu” quando, na verdade, é um expressar infantil para uma jiboia digerindo um elefante, como percebemos na figura extraída do livro “O pequeno Príncipe”, de Saint-Exupéry (2001).

## 2.1 Matizes do desenho da criança

Para Marx e Engels (2007, p. 34-35), “a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo, e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens”. A linguagem humana, desse modo, é resultado da interação da pessoa com os variados elementos que compõem o contexto no qual faz parte; por isso, não podemos resumí-la ao seu caráter verbal, em especial no que tange às crianças, ao passo que concordamos com Malaguzzi (2020) quando declama, metaforicamente, que a criança é dotada de cem linguagens que a permite expressar-se por diferentes formas: verbal, escrita, científica, matemática, plástica e tantas outras que permeiam o mundo social.

Cada *linguagem* possui uma gramática própria, tem uma especificidade peculiar, mas apresenta, também, uma estrutura preparada para a comunicação e a relação. Estruturalmente, a linguagem está aberta à comunicação. [...] quanto mais rica e competente for uma linguagem, mais se consegue entrar em sinergia com os outros e acolhê-los. Isso, porém, significa que cada linguagem deve ser tratada pelos adultos, em conjunto com as crianças, na sua riqueza estrutural e expressiva (Vecchi, 2017, p. 46-47, grifo original).

No contexto da educação infantil (E.I) ainda encontramos uma desvalorização dessas múltiplas possibilidades de se relacionar com o mundo, principalmente quando direcionamo-nos para a linguagem do desenho, cuja natureza é histórica e cultural, o que nos propicia estudá-la em movimento, no sentido de que o desenho “participa do projeto social, representa os interesses da comunidade, inventando formas de produção e de consumo” (Derdyk, 2010, p. 38).

O desenho é uma linguagem pela qual a criança constrói e expressa conhecimentos acerca da realidade, numa ação dialética, podendo ser manifestado para além do papel e lápis, uma vez que, de acordo com Derdyk (2010), o desenho pode se manifestar pelos variados sinais de composição do mundo, como uma impressão digital ou das mãos, das rugas de um rosto ou simplesmente as marcas de pegadas humanas ou de animais, dentre outros.

Contudo, o desenho é encontrado, na maioria das vezes, na educação infantil como uma atividade com fins utilitários e pedagógicos bem determinados para o adestramento motor (Derdyk, 2010), o que está em consonância com uma educação técnica, de abordagem de ensino tradicional, que impõe desenhos com modelos prontos e acabados para a criança copiá-los ou simplesmente colori-los, como as atividades xerocopiadas tão presentes no cotidiano das Instituições de Educação Infantil (IEI).

Essas atividades acabam estereotipando o desenho da criança, gerando uma estagnação materializada, essencialmente, na frase “eu não sei desenhar”, escutada frequentemente nas turmas de E.I. Esse tipo de fala deforma, esconde e reduz as potencialidades do desenho como linguagem expressiva, aprisionando, “a capacidade de a criança perceber e compreender o mundo por si mesma: este lhe é dado, apresentado e assinado” (Derdyk, 2010). Além disso, o estereótipo nos desenhos distorce a realidade, acanhando o desenvolvimento infantil ao não promover transformações e saltos qualitativos na conduta da criança, na medida em que, segundo Vygotski (2000), esse desenvolvimento é compreendido como:

[...] um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diferentes funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de uma forma em outra, um entrelaçamento complexo dos processos evolutivos e involutivos, um complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (p. 141, tradução nossa).

A cópia não estimula a criança a ser autora de sua produção, induzindo-a, conforme Derdyk (2010), para um processo de reprodução impessoal, vazio de significados e significações, em que sua manifestação expressiva e original é totalmente tolhida. O desenho necessita ir em direção à imitação, processo decorrente da experiência pessoal, embutido pela necessidade de incorporar aspectos que suscitem interesse (Derdyk, 2010).

Essa imitação, que não é automática e mecânica, contribui para o processo de internalização da criança, o qual consiste em reestruturar internamente uma operação externa, ou seja, a criança recria mentalmente o vivido na esfera social (Vygotski, 2007). Essa recriação pode ser vista mediante sua materialização pela linguagem do desenho, uma vez que “por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo” (Vygotski, 2000, p. 192, tradução nossa).

Nesse sentido, o desenho não pode ser concebido como autoexpressão da criança em si mesma, livre de quaisquer influências do meio social, cujo desenvolvimento ocorre espontaneamente, pois “tanto o desenho como a criança são produtos históricos que pertencem a uma certa cultura e nela se desenvolvem, sendo fundamental o papel do outro na atividade gráfica e na vida psíquica do ser humano para que ambos se desenvolvam” (Silva, 2002 *apud* Tshako, 2016, p. 31).

Dito isso, o desenho, como linguagem expressiva e cultural, está na contramão do conhecido “desenho livre” perpetuado, como passatempo, na maioria das escolas brasileiras de E.I, em que a criança desenha “o que quiser”, de modo espontâneo, bem como do “desenho

dirigido”, que corresponde a uma atividade pré-estabelecida e mecânica com caráter instrutivo (Boriollo, 2022). Nesse contexto, ambas categorias do desenho carecem de um acompanhamento intencional docente, o que compromete a qualidade do trabalho pedagógico e não permite que haja o desenvolvimento do potencial criativo, cognitivo e expressivo da criança.

O desenho da criança, por ser resultado de suas experiências sociais, as quais são fontes de seu desenvolvimento psíquico (Mukhina, 1995), necessita basear-se num desenho cultivado, conceito que destaca que o desenho da criança se alimenta com elementos de diferentes contextos socioculturais por meio da observação e imitação (Iavelbelg, 2010; 2013; 2017); logo, leva em conta a cultura acumulada ao longo da humanidade pelo processo dialético de apropriação e objetivação.

O processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza, isto é, o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, isto é, adquire características sócio-culturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade objetivadora) (Duarte, 1998, p. 105).

No desenho, esses dois processos, apropriação e objetivação, ocorrem em um movimento constante: a criança materializa as apropriações oriundas de sua relação com o meio social ao mesmo tempo que se objetiva nele mediante suas linhas, contornos, círculo e outros elementos que se fazem presentes em sua produção. Para tanto, necessita de um ensino orientado e intencional que olhe o desenho como linguagem de reflexão, abstração, conceituação e objetivação (Tshako, 2016). Pelo desenho, a criança conhece o entorno, apropria-se e objetiva-se nele dialeticamente.

Esse olhar diferenciado aos desenhos infantis pode proporcionar a formação das funções psíquicas superiores (FPS), essencialmente humanas, que são provenientes das funções psíquicas elementares/naturais (determinadas pela estimulação ambiental, comuns tanto para os(as) seres humanos(as) como para os animais) e possuem raízes ancoradas na imitação em decorrência de sua dimensão cultural, já que “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (Vygotski, 2000, p. 34, tradução nossa).

As FPS, como a imaginação, o pensamento, a memória lógica, a atenção voluntária e outras, orientam internamente o comportamento da criança através do processo de significação, que consiste no uso de signos, os quais têm função mediadora e são estímulos/meios artificiais incorporados pelos(as) seres humanos(as) numa situação psicológica. “O signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo” (Vygotski, 2000, p. 146, tradução nossa).

O desenho, portanto, torna-se também um signo, auxiliando a criança a orientar a sua conduta e, por conseguinte, o meio social, desde que sejam dadas condições de aprendizagem pelas quais ela possa se apropriar do patrimônio cultural humano, já que as primeiras marcas gráficas infantis, denominadas garatujas, somente serão desenvolvidas pela mediação do(a) outro(a), uma vez que, no primeiro momento, são mais gestos grafados no papel do que propriamente desenhos (Vygotski, 2000).

A capacidade de representar ou significar algo é um momento crítico no desenvolvimento da criança, carregado de rupturas e saltos qualitativos. A mediação do outro e a atribuição de significado faz com que os primeiros sinais produzidos pelas crianças caminhem para uma significação capaz de ser partilhada, num processo histórico de produção de cultura, em que a criança se apropria e cria signos, exercendo sua capacidade de comunicação e representação. Através do outro, o desenho torna-se um signo (Printes, 2018, p. 198).

No entanto, partindo de estudos da literatura e experiências em *locus*, como já mencionadas, o que encontramos, em sua maioria, são práticas desprovidas de fundamentação teórico-metodológicas sobre o ensino do desenho, o qual, por sua vez, está intimamente vinculado com uma formação artística e estética. Esse déficit formativo culmina, para as crianças, em um acesso fragmentado aos bens culturais materiais e imateriais, não dando possibilidades de ampliação do desenho como linguagem expressiva.

Defendemos a necessidade da docente em se apropriar de conhecimentos sobre a arte e estética, pois, desenvolvendo sua sensibilidade estética e ampliando seu repertório nas diferentes linguagens, ela poderá dar condições de apropriações culturais também às crianças, as quais serão objetivadas em suas múltiplas linguagens expressivas, como o desenho. Sendo assim, no subcapítulo seguinte, explanamos sobre a importância da arte e estética para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, além de sua profícua relação com o desenho da criança.

## 2.2 A arte, a estética, o desenho e a educação infantil

O que é a arte? O que é a estética? Arte e estética não são sinônimas? Quais as suas possibilidades e desafios na educação infantil? Quais as relações entre arte, estética, desenho e o desenvolvimento da criança? Tais questionamentos servem como reflexões iniciais para a discussão aqui pensada, lançando-nos para um percurso de compreensão da arte, em suas múltiplas manifestações (desenho, pintura, cinema, fotografia, literatura, dança, música, escultura e outras), e estética como ferramentas educativas essenciais para o desenvolvimento humano, que, na mesma esteira que se diferem, complementam-se.

A arte não tem uma definição específica porque envolve a totalidade humana, no sentido de ser, simultaneamente, gesto, movimento, pensamento, emoção, raciocínio, memória, hipótese e tantas outras possibilidades de expressividade. A arte é produto da criação humana, “[...] condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular” (Fischer, 1976, p. 17).

A arte é histórica e social, geradora de conexões humanas com a natureza, propiciando a representação da realidade objetiva, não em sua cópia fidedigna, mas pela incorporação de elementos experienciados socialmente a partir de um olhar estético no qual tem-se “um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si [...] uma atitude de cuidado, de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade” (Vecchi, 2017, p. 28).

A dimensão estética é a base para a dimensão artística em virtude de ampliar nossa forma de enxergar o mundo, pois “[...] se torna modalidade de investigação, chave de interpretação, lugar de experiência” (Vecchi, 2017, p. 36). Com o senso estético, a criança intercambia com o que a rodeia por intermédio de um sentir aguçado e integrado que vai além das aparências, alcançando a essência dos elementos circundantes, a qual pode ser revelada nas linhas pictóricas. Entretanto, a docente só poderá compreender esse entrelaçamento nos desenhos das crianças, originado da capacidade de entrar em ressonância com o mundo (Malaguzzi *apud* Hoyuelos, 2020a), se acompanhá-las nesse processo, proporcionando-as uma vivência cotidiana ao nível de vivências criativas pelas quais deem subsídios para uma reelaboração criadora dos objetos e seus movimentos perante à realidade.

Partindo disso, os sentidos tornam-se o *sine qua non* para o desenvolvimento infantil no tocante à estética e à arte. Para se humanizarem, os sentidos necessitam ser educados por intermédio do(a) outro(a), numa relação afinca, afetiva, sensível e complexa com a

natureza, estando em consonância com o significado da palavra estética, derivada do grego *Aisthésis* e cunhada pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten no século XVIII:

[...] capacidade humana de sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido – há muito sentido naquilo que é sentido por nós. Em português, *aisthesis* tornou-se *estesia*, com o mesmo significado dado pelos gregos (sendo *anestesia* a sua negação, a incapacidade de sentir). E desse termo originou-se também a palavra estética, que, referindo-se hoje de modo mais específico às questões artísticas, não deixa de guardar o sentido geral de uma capacidade do corpo sensível sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (Duarte Jr. 2010, p. 25).

O desenvolvimento da arte pressupõe uma relação sensível e integrada com o mundo. Para tanto, educar esteticamente na educação infantil significa possibilitar à criança o contato diário e a exploração dos elementos que compõem a sua realidade, potencializando sua capacidade criadora, que não é um dom, decorrente de um talento inato, e sim resultado de vivências estéticas sociais em que “a beleza deve deixar de ser uma coisa rara das festas, para se converter em uma exigência da vida cotidiana. E o esforço criativo deve fazer parte de cada movimento, cada palavra, e cada sorriso da criança” (Vigotski, 2000, p. 545, tradução nossa).

Pela arte, a criança consegue expressar essa beleza sensível, aguçada e empática, a qual não pode ser confundida com o belo “perfeito” e padronizado das indústrias de consumo tão disseminado e enraizado na sociedade e, conseqüentemente, bastante presente nas escolas de E.I por meio de festividades das datas comemorativas, da organização interna das salas de aula, das atividades impressas e outras ações escolares.

Desse modo, faz-se necessário romper com essa escola que contribui com a criança “consumidora” de cultura e valores, como se elas fossem passivas perante o seu entorno, mediante, segundo Rodari (2010), o cultivo em todas as direções de sua atividade criadora, a qual é sinônima de pensamento divergente pelo seu caráter transgressor de ruptura com o que é considerado padrão, uniforme.

É "criativa" uma mente sempre em ação, sempre fazendo perguntas, descobrindo problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias, à vontade em situações fluidas em que os outros cheiram apenas perigos, capazes de julgamentos autônomos e independentes (até mesmo do pai, pelo professor e pela sociedade), que rejeita o codificado, que manipula objetos e conceitos sem ser inibido pelos conformismos. Todas essas qualidades se manifestam no processo criativo (Rodari, 2010, s/p).

Para Vigotski (2001, s/p, tradução nossa), a atividade criadora possui natureza social, manifestando-se desde a mais tenra infância, bem como é “[...] toda atividade humana geradora de algo novo, já que se trata de reflexos de algum objeto do mundo externo, de

determinadas construções do cérebro ou do sentimento que vivem e se manifestam unicamente no ser humano”. Ela tem por base a imaginação humana, função psíquica superior vital e necessária, cujo desenvolvimento se dá pela capacidade de formarmos novas imagens, de modo combinatório, a partir de elementos da realidade em razão da plasticidade do nosso cérebro.

[...] entendendo por plasticidade a propriedade de uma substância para se adaptar e conservar as marcas de suas transformações. [...] Nosso cérebro e nossos nervos, possuidores de enorme plasticidade, transformam facilmente sua finíssima estrutura pela influência de diversas pressões, mantendo a marca destas modificações se as pressões são suficientemente fortes ou se repetem com suficiente frequência. [...] O cérebro não é somente um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas também é um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas regras e proposições (Vigotski, 2001, s/p, tradução nossa).

Para que as crianças possam formar novas imagens, elas precisam usufruir de experiências no espaço da educação infantil, na medida em que quanto mais experiência vivida acumulada, mais serão dotadas de imaginação. Essa experiência não se reduz a uma situação vivida pessoal e concretamente, mas se propaga para àquelas que não há uma participação direta, ou seja, experiências que oferecem às crianças conhecer as produções culturais da humanidade elaboradas quando elas não estavam presentes. Isso é possível ser feito pela inserção, organizada e intencional, no cotidiano da E.I, da música, da pintura, da contação de histórias, da escultura, do desenho, do cinema, de passeios e outras possibilidades que viabilizem o acesso a esses bens materiais e imateriais. Sendo assim:

Quanto mais olhe, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quantos mais elementos reais disponha em sua experiência à criança, tanto mais considerável e produtiva será, a igualdade das restantes circunstâncias, a atividade de sua imaginação (Vigotski, 2001, s/p, tradução nossa).

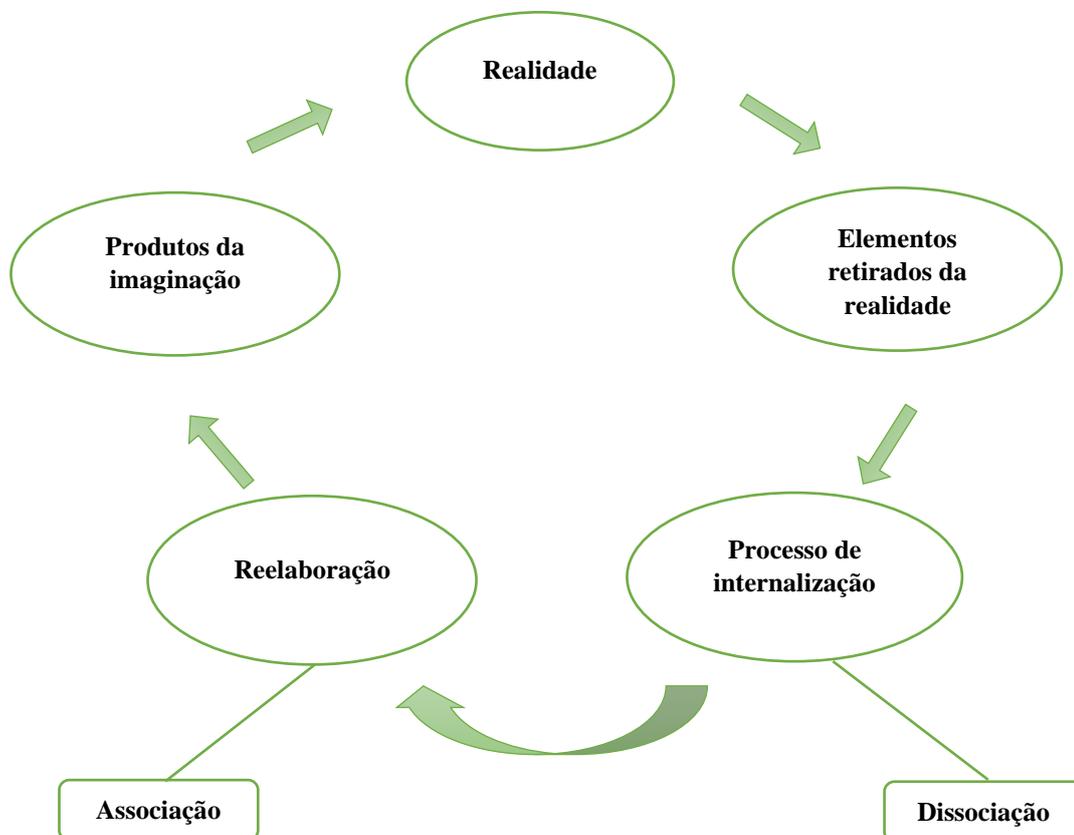
O contato com tais experiências culturais se faz necessário para superar os limites das próprias experiências das crianças, as quais estão imbuídas de códigos e símbolos sociais do consumismo exacerbado do capitalismo, em que o valor não está na relação de ressonância do humano(a) com a natureza, mas no processo de embrutecimento humano pelo trabalho em serviço do lucro, gerando a desumanização ao pregar modelos culturais supérfluos, fúteis, conformistas e alienantes, visto que “o modo de produção capitalista expropriou o trabalhador da criação e do planejamento, limitando-o à produção fragmentada” (Printes, 2018, p. 87).

Não é qualquer experiência que se deve ser oportunizada às crianças, tendo em vista que algumas tornam-se nocivas para elas, pois “na psique, o mesmo que no mundo, nada passa

sem deixar marcas, nada desaparece, e sim tudo cria hábitos, que persistem durante toda a vida” (Vigotski, 2000, p. 547, tradução nossa). Desse modo, a escola da infância precisa direcionar-se para o lado oposto de experiências fragmentadas e simplificadas que cerceiam a capacidade criadora da criança, culminando na estagnação das linguagens expressivas, como o desenho; e encontra na arte, como instrumento educativo, a chave para essa superação, tendo em vista a “incorporação da criança à experiência estética da humanidade” (Vigotski, 2000, p. 544, tradução nossa) e à ampliação e potencialização de sua atividade imaginativa criadora, que desenvolve o seu desenho.

Para Derdyk (2010), no desenho da criança está sempre a imaginação acompanhada da observação e da memória, pois ele confronta o real observado, o percebido evocado pela memória e o imaginário de natureza visionária ao detectar a intencionalidade da ação humana. Nessa lógica, desenvolver a atividade criadora infantil pelas linguagens expressivas, em particular o desenho, implica envolvê-las no círculo da atividade criativa da imaginação explicitada por Vigotski (2001), conforme o desenho esquemático 2 abaixo:

**Desenho esquemático 2** – Círculo da atividade criativa da imaginação (Vigotski, 2001)



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2023)

A criança, pelas suas experiências próprias e alheias, retira os elementos da realidade, internalizando-os por meio de sua conservação, em detrimento do esquecimento de outros (dissociação), dependendo da influência de sentimentos, já que a emoção influencia diretamente a imaginação (lei do signo emocional comum), bem como a imaginação influencia as emoções (lei da realidade emocional da imaginação); ambas, emoção e imaginação, atuam reciprocamente. Nessa situação, aparece o exagero nos desenhos (cabeça desproporcional ao corpo ou traços mais aguçados em relação a outros componentes da produção), visto que “no exagero, as crianças experimentam magnitudes desconhecidas em sua experiência direta” (Vigotski, 2001, s/p, tradução nossa).

No processo de internalização dos elementos reais ocorre o agrupamento desses elementos dissociados e reelaborados (associação) mediante a combinação das imagens isoladas ajustadas a um sistema (Vigotski, 2001). Todavia, essa atividade criadora da imaginação apenas termina quando a criança a materializa nos tracejados do seu desenho.

Dessa forma, não haverá o fomento à constituição da atividade criadora, no tocante ao desenho, se a criança não estiver inserida em um meio social no qual possa interagir com seus pares e objetos circundantes, haja vista que “por mais individual que pareça, toda criação contém um coeficiente social. Nesse sentido, nenhuma invenção será estritamente individual, pois sempre resta nela alguma colaboração secreta, desconhecida” (Vigotski, 2001, s/p, tradução nossa). A linguagem expressiva do desenho, sendo signo, medeia a criança com esse meio, orientando-a internamente para o mundo que a rodeia.

Além disso, para Vigotski (2000, 2001), o princípio da liberdade é uma condição indispensável para a totalidade da atividade criadora pela sua natureza em respeitar as possibilidades criativas de cada criança, de modo a admitir a sua originalidade e particularidades que surgem a partir de determinadas condições concretas e psicológicas. Na mesma esteira que o trabalho docente precisa alargar as possibilidades de escolha para a criança, ele também não pode exigir que a criança faça um desenho que vai além de suas capacidades para o momento, visto que:

[...] retificar e corrigir um desenho infantil implica somente uma grosseira intromissão na estrutura psicológica de sua vivência e ameaça com servir de impedimento para esta última. Ao modificar e corrigir as linhas infantis, talvez introduzamos uma ordem rigorosa no desenho, mas levaremos confusão à psique infantil e a perturbaremos (Vigotski, 2000, p. 538, tradução nossa).

Em linhas gerais, o desenho da criança é fruto daquilo que lhe é proporcionado de experiências atreladas ao seu desenvolvimento psíquico, é linguagem expressiva e cultural de

dado tempo e espaço, recebendo influência de heranças sociais ao mesmo tempo que constrói possibilidades para criações futuras, ao passo que “[...] a formação de uma personalidade criadora projetada para o amanhã é preparada pela imaginação criadora encarnada no presente” (Vigotski, 2001, s/p, tradução nossa). Essas possibilidades só serão desenvolvidas se tiver um trabalho educativo que as fomente e oriente-as em direção à aquisição de novas aprendizagens.

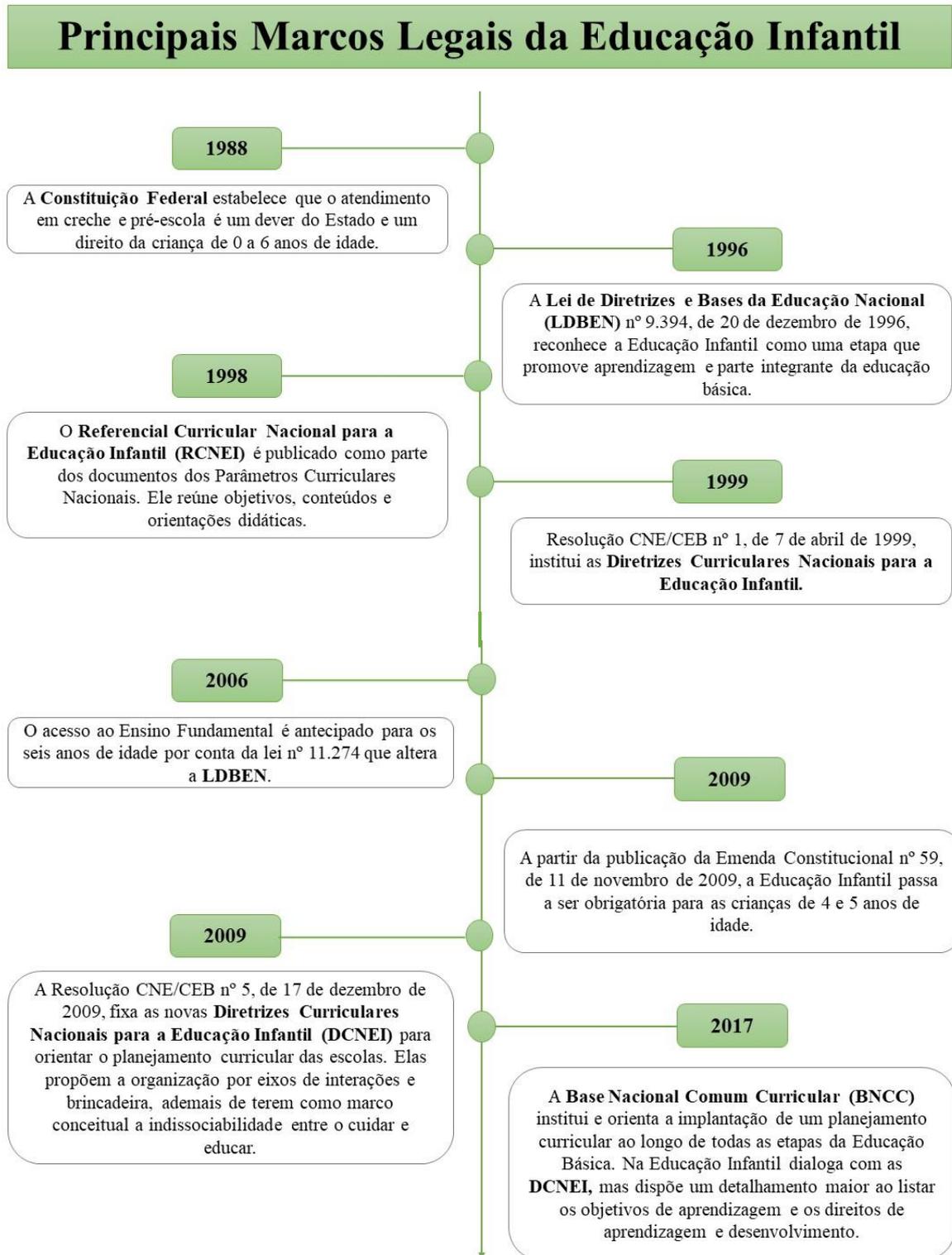
Para ensinar a linguagem do desenho, as professoras de educação infantil necessitam conhecer o desenvolvimento da criança e do seu desenho, pois, assim, realizará práticas pedagógicas coerentes e alinhadas à etapa infantil na qual está inserida. Entretanto, como o trabalho docente não é isolado, ao levar em conta o currículo de seu cenário educacional, cabe conhecermos e discutirmos a seguir alguns documentos legais brasileiros que subsidiam as práticas pedagógicas da educação infantil no que tange à linguagem do desenho.

### **2.3 A Expressividade nos documentos oficiais**

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica brasileira, pode ser considerada uma conquista recente, proveniente de lutas e manifestações sociais, principalmente femininas, cujas raízes históricas estão assentadas numa concepção assistencialista. A primeira grande conquista legal foi sua inserção na Constituição Federal de 1988 nos artigos 205 (assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família) e 208 (dispõe que o Estado tem o dever de garantir educação infantil gratuita, em creches e pré-escolas, às crianças até cinco anos de idade).

Tais avanços impulsionaram a necessidade de organizar nacionalmente a oferta dessa etapa de ensino, assim como desencadearam o seu reconhecimento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na formulação de novos documentos oficiais que a discutisse e orientasse. Estão esquematizados na figura 8 a seguir os principais marcos legais da educação infantil.

**Figura 8** – Infográfico dos principais marcos legais da educação infantil



**Fonte:** Adaptação realizada pela pesquisadora a partir do site Nova Escola (2024)

Partindo desse contexto, vamos apresentar três documentos legais que julgamos ser propícios para estabelecermos uma discussão com o desenho da criança no contexto da educação infantil. O primeiro é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, que, mesmo “substituído” pela Base Nacional Comum Curricular (explicitada mais adiante), ainda exerce grande influência nas práticas pedagógicas, particularmente as vinculadas ao desenho, pois orientou as IEI durante vinte anos.

Ele é um documento elaborado de forma aligeirada, perceptível pela falta de aprofundamento teórico no decorrer de suas páginas e ideias confusas e fragmentadas, ademais de reforçar o cunho psicologizante/cognitivista de ensino mediante sustentação política neoliberal (Arce, 2001). No entanto, embora haja muitas críticas, Araújo (2010) o considera um avanço por ser “uma primeira tentativa de conferir uma sistematização curricular à Educação Infantil” (p. 140), preconizando a superação da tradição assistencialista das creches (Rodrigues; Boer; Marquezan, 2020).

O RCNEI visa instrumentalizar a prática docente de educação infantil por meio da explicitação de objetivos, conteúdos e orientações didáticas a serem desenvolvidos, os quais estão divididos por faixa etária (zero a três e quatro a seis)<sup>4</sup>. O documento possui três volumes (figura 9): Introdução (concepções e objetivos gerais do documento), Formação Pessoal e Social (desenvolvimento da identidade e autonomia da criança) e Conhecimento de Mundo (seis eixos de conhecimento a serem trabalhados – Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática).

**Figura 9 – Os três volumes do RCNEI**



**Fonte:** Imagem pública.

<sup>4</sup> Na conjuntura de elaboração do RCNEI, a educação infantil ainda englobava crianças de 0 a 6 anos de idade.

Nesse documento é dada uma ênfase para o desenho da criança, seja pela sua presença na capa e ao longo das páginas, seja quando é abordado no eixo de conhecimento das Artes Visuais: “destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas [as crianças] e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens) (Brasil, 1998, v.3, p. 92, grifo nosso).

O desenho, ao estar inserido nas Artes Visuais, é concebido como linguagem com estrutura e características próprias, cuja aprendizagem se dá pela tríade baseada na abordagem triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa: “Fazer artístico”, “Apreciação” e “Reflexão”. Além disso, é exposto, superficialmente, o desenvolvimento do desenho da criança para atrelá-lo como processo de simbolização em que as crianças incorporam códigos de representação da realidade; devendo-se atentar e respeitar a faixa etária e o nível de desenvolvimento infantil com vistas a desenvolverem integralmente suas capacidades criativas.

Entretanto, o papel da professora limita-se a ser organizadora do espaço educativo, oferecendo os materiais e experiências necessárias para o desenvolvimento do desenho e, por conseguinte, das crianças, pois estas progredirão no desenho pelas suas interações “com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas” (Brasil, 1998, v.3, p. 92). O ensino docente é secundarizado. Os resquícios dessa concepção são aparentes em muitas escolas de E.I mediante práticas docentes espontaneístas com as artes visuais, particularmente o desenho (Tshako, 2016; Printes, 2018; Boriollo, 2022). Outrossim, é a falta de exploração do elemento Reflexão, da tríade de aprendizagem, haja vista que não é aprofundado e nem exemplificado como feito com os elementos Fazer Artístico e Apreciação.

Nos RCNEI também é evidenciado que o ato simbólico é a premissa do desenvolvimento estético e artístico, porém os termos “estético” e “artístico” são colocados mais como se fossem sinônimos, não se tem uma diferenciação para evidenciar suas especificidades, o que mostra um texto com palavras bonitas, mas esvaziadas de sentido para as professoras (Ostetto, 2017), o que dificulta o trabalho pedagógico com as crianças.

O segundo documento selecionado é as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, relacionado com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB). Foi elaborado a partir de debates a nível nacional com diferentes segmentos sociais que atuam na e para a educação infantil, possuindo caráter mandatório ao orientar as políticas públicas e as propostas pedagógico-curriculares da E.I. É considerado um avanço pelas suas definições de educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica.

A definição de educação infantil, ao caracterizar os espaços das IEI, complementa o estabelecido no artigo 29 da LDBEN: “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Quanto à criança, concebe-a como sujeito histórico de direitos que produz cultura a partir das interações sociais que vivencia, construindo sentidos sobre o mundo ao seu entorno.

Nas DCNEI também evidenciam que o currículo precisa estar baseado em práticas que considerem tanto as experiências e os saberes das crianças como os conhecimentos produzidos pela humanidade nas diferentes áreas (cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico), com vistas ao desenvolvimento integral infantil de 0 a 5 anos de idade, corroborando com os objetivos de uma proposta pedagógica que garanta “à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]” (Brasil, 2010, p. 18), bem como:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

**Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

**Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

**Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Em relação às práticas pedagógicas, destacam que as brincadeiras e as interações são eixos norteadores para garantir experiências que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de **experiências sensoriais, expressivas [...]**”, “favoreçam a **imersão das crianças nas diferentes linguagens** e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”; “possibilitem **vivências éticas e estéticas** com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”; e “promovam o **relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações** de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2010, p. 25-26, grifo nosso). Ademais, o desenho aparece como uma forma de procedimento para a avaliação do desenvolvimento das crianças e de acompanhamento do trabalho pedagógico: “utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias desenhos, álbuns etc.)” (Brasil, 2010, p. 29).

Dessa maneira, ao longo das DCNEI se tem uma valorização das diferentes linguagens das crianças, sendo o desenho uma pela qual elas mais se expressam, assim como

permeiam a dimensão estética bem particularizada, sem menção sinônima ao campo da arte, o qual tem sua especificidade também reconhecida, implicando:

pensar na organização de uma proposta que envolva um conjunto de vivências e experiências abertas à validação de outros modos de conhecer, qualificando sensibilidade, sentimento e intuição. Não descartar o estranho, o incompreensível, o inexplicável e, sobretudo, reconhecer as diferenças e validar a pluralidade de saberes e fazeres (Ostetto, 2017, p. 58).

Tal pensamento pode enriquecer as práticas pedagógicas voltadas ao desenho, quando desveladas o seu significado, porque envolve a compreensão que mediante as múltiplas linguagens, como o desenho, a criança pode expressar-se, intercambiar e comunicar-se com o mundo social, culminando em aprendizagens e saltos qualitativos em seu desenvolvimento. Ao ter experiências sensoriais e expressivas com base em vivências éticas e estéticas, a relação criança e o meio social se funde, garantindo o entendimento de sua integração com a natureza como pessoa que pode agir nela e, simultaneamente, também é transformada. Portanto, o olhar da criança torna-se cuidadoso, atencioso e sensível, materializando-se no seu desenho, linguagem criadora, inventiva e cheia de significados.

Como último documento, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, cujo processo de formulação demandou três versões. Possui marcos legais na Constituição Federal de 1988, na LDBEN e está alinhada às DCNEI. A BNCC é um documento normativo que não deve ser visto como currículo, mas como orientador para a elaboração de currículos locais. Todavia, apresenta um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais, de forma orgânica e progressiva, que todos(as) os(as) educandos(as) da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), de escolas públicas e privadas, necessitam desenvolver, como modo de assegurar os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para a etapa de educação infantil, a BNCC corrobora com o conceito de criança apresentada pelas DCNEI, como também apregoa as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, partindo de “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2018, p. 37). Por causa desses eixos, o documento trouxe um avanço traduzido nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais podemos atrelar com as linguagens das crianças, especialmente o desenho, são eles: **conviver** (utilizando diferentes linguagens); **brincar** (ampliação da imaginação, criatividade e experiências sensoriais, emocionais, expressivas,

cognitivas, sociais e relacionais); **participar** (desenvolvimento de diferentes linguagens e elaboração de conhecimentos ao decidir e posicionar-se); **explorar** (movimentos, gestos, formas, cores, texturas, ampliando saberes pelas diferentes modalidades, como artes); **expressar** (necessidades, emoções, hipóteses, descobertas por meio de diferentes linguagens) e **conhecer-se** (pelas diversas experiências com linguagens vivenciadas em contexto social).

Também destaca o papel da professora em “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2018, p. 39), tendo em vista a intencionalidade educativa em organizar e propor experiências que garantem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento defendidos.

Foram organizados cinco campos de experiência (quadro 3) para acolher “as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 40), configurando numa compreensão que a aprendizagem da criança ocorre integralmente, superando o saber disciplinar, o que nos permite trabalhar com o desenho em todos os campos, visto que essa linguagem é carregada de possibilidades.

### Quadro 3 – Campos de experiência da BNCC

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA (BNCC)	
<b>O eu, o outro e o nós</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ construção e valorização de sua identidade pessoal e coletiva com respeito e reconhecimento das diferenças.</li> </ul>
<b>Corpo, gestos e movimentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pelas diferentes linguagens, o corpo, a emoção e a linguagem se entrelaçam para se comunicar e expressar-se.</li> </ul>
<b>Traços, sons, cores e formas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vivências das diferentes formas de expressão e linguagens com vistas à criação de produções artísticas/culturais e desenvolvimento do senso estético e crítico.</li> </ul>
<b>Escuta, fala, pensamento e imaginação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ potencialização da cultura oral por meio do enriquecimento vocabular e expressivo pelas vivências com as múltiplas linguagens.</li> </ul>
<b>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ manipulação de objetos, investigação e exploração do mundo social e natural para sanar as suas curiosidades e questionamentos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Cada campo está vinculado com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados por faixas etárias: bebês (0 a 1 e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). Esses grupos etários “não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (Brasil, 2018, p. 44).

Nessa esteira, a BNCC ainda é um marco legal recente para a educação infantil, necessitando ser bastante debatida para ser entendida sobre a importância que dá para as “diferentes linguagens” tão dispostas na sua redação, uma vez que, pela sua elaboração vertical, sem discussões aprofundadas com as professoras, sendo apenas repassada a elas quando estava pronta, acaba estimulando, às vezes, práticas pedagógicas, direcionadas ao desenho da criança, sem sentido, em virtude de muitas docentes se encontrarem confusas com a reconfiguração do trabalho educativo da E.I após anos trabalhando com eixos de conhecimentos dos RCNEI que, embora fossem de modo integral, conotava a ideia de disciplina.

Em suma, constatamos que todos os documentos oficiais explicitados abordam as múltiplas linguagens (em que o desenho se encontra) das crianças por não ter como dissociá-las do cotidiano infantil e, quanto mais novo é o documento, mais se amplia a visão de suas possibilidades de expressar-se, tornando-se conquistas válidas para uma educação que pensa na criança ativa que se apropria dos conhecimentos, objetivando-os ao levantar hipóteses, questionamentos e diálogos sobre si e o seu entorno. Contudo, mais do que estar em documentos, o que é um avanço sem precedentes, precisa estar no dia a dia “chão” das escolas de infância e, para tanto, no trabalho docente, cuja prática pressupõe uma atividade mediadora com significado e sentido, como discutimos a seguir.

#### **2.4 Atividade mediadora docente: o significado e o sentido na prática pedagógica no tocante ao desenho da criança**

Partindo de experiências profissionais e corroboradas pelas pesquisas que levantamos na revisão de literatura (Leite 2016; Tshako, 2016; Gobbo, 2018; Printes, 2018; Bocchi, 2021; Boriollo, 2022), há ainda nas escolas de educação infantil muitos resquícios de práticas docentes com abordagem tradicional, desconsiderando o desenho como linguagem expressiva e cultural, ao propor modelos de uma realidade distorcida e estereotipada que não condiz com a realidade concreta, esvaziando as possibilidades de desenvolvimento do desenho da criança em razão do empobrecimento de suas experiências, as quais se restringem, muitas

vezes, à utilização de materiais como lápis, papel, lápis de cor ou giz de cera. O processo do desenhar, nessa vertente, dá-se pela repetição mecânica em sentar na cadeira, olhar o desenho proposto, reproduzindo-o no caderno de desenho/folha e entregar; e, caso não esteja adequado, partindo da ótica da professora, é solicitado que seja refeito, pois a criança precisa “caprichar” mais.

Outra abordagem também encontrada, que é mesclada com a tradicional, nas práticas pedagógicas das IEI se refere em olhar o desenho como autoexpressão da criança, consistindo na entrega de uma folha/caderno de desenho, um lápis e lápis de cor e deixar que a expressão tome conta da criança espontaneamente, sem direcionamentos docente, ao passo que estes atrapalham o processo criativo. Portanto, eis a questão: qual abordagem utilizar para que a criança possa aprender e desenvolver-se mediante o desenho?

Para Vigotski (2000), o principal educador da criança é o meio social, são suas próprias experiências que a autoeduca; e a professora “deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo dele unicamente a direção do próprio movimento” (p. 154, tradução nossa). Ou seja, no processo educativo, a docente necessita tanto organizar o espaço pelo qual a criança vivenciará experiências de diferentes texturas, cores e formas, apropriando-se da produção cultural humana e objetivando-se nela, quanto direcionar intencionalmente essas experiências, o que requer conhecimento sobre a criança e o objeto a ser orientado que, no caso, é o seu desenho.

A ação intencional no trabalho do professor serve para que suas ações conduzam o aluno para a totalidade do ensino, ou seja, deve favorecer a aprendizagem de modo que ele compreenda as diferentes esferas das relações sociais existentes e possa agir em prol não só da sua individualidade, mas da coletividade dada pela natureza humana, visto que vivemos em um processo de formação (Volpin, 2016, p. 49).

A intencionalidade educativa, nessa perspectiva, tem relação com o conceito de atividade, a qual intenciona satisfazer necessidades concretas por ser desencadeada por motivos oriundos de uma interação social (Leontiev, 1960). Toda atividade humana nasce da relação que o(a) sujeito(a) estabelece com o mundo circundante, “é um sistema incluído no sistema de relações da sociedade. [...] depende, ademais, do seu lugar na sociedade, das condições que se fazem presentes e de como vai conformando-se em circunstâncias individuais que são únicas” (Leontiev, 1978, p. 67, tradução nossa).

Em outras palavras, o trabalho docente é uma atividade movida por motivos que impulsionam as suas ações para um determinado fim (objetivo), emergido de uma condição

objetiva/concreta; dessa forma, a prática docente só se transforma em atividade, com vistas à humanização, se tiver motivação, ao contrário, esvazia-se, tornando-se alienada.

Os motivos podem ser gerais e amplos, perdurando mais tempo na consciência humana, ou particulares e estreitos, que se esvai rapidamente, ou ambos podem atuar conjuntamente (Leontiev, 1960). No processo educativo é importante que os dois se façam presentes e sejam conscientes, pois eles determinam o sentido pessoal para se realizar a atividade, o qual foi criado a partir de uma realidade subjetiva (experiências próprias) que, por sua vez, originou-se de um significado construído socialmente. Cada significado é interpretado pelo(a) sujeito(a) de modo diferente, tendo em vista o sentido pessoal atribuído.

A atividade que não tem um motivo geral e amplo carece de sentido para o indivíduo que a realiza. [...] a tarefa pedagógica consiste em criar motivos gerais significativos, que não apenas provocam a atuar, como também dão um sentido determinado ao que se faz. [...] Tem muita importância que os motivos sejam conscientes, pois isso permite valorar os atos e mudar a influência de motivos determinados (Leontiev, 1960, p. 349-350, tradução nossa).

Uma atividade com motivação não dá lugar a práticas docentes mecânicas e repetitivas, pois é formada por ações conscientes que operam para um determinado fim. Essas ações, por sua vez, são constituídas de operações (modos de execução, etapas técnicas); contudo, se a ação não for motivada, não se transforma em atividade (Leontiev, 2017).

Nesse ínterim, no trabalho docente conferido ao desenho, o motivo está em que as crianças se apropriem do seu ensino, pois, mediante a isso, elas poderão desenvolver-se pela aquisição de novas aprendizagens. Por causa desse motivo, a professora realizará ações com etapas (operações) bem definidas para se chegar ao desejado (fim/objetivo), as quais dependem das condições dadas (estrutura física, materiais, dimensão temporal, interações, dentre outras).

Mas a atividade docente precisa também gerar na criança motivos para que a impulse a agir naquilo planejado (organizado intencionalmente), tendo significado e sentido para ela. O desenho só se transforma em uma atividade para a criança se esta for motivada e encontrar um sentido pessoal para elaborá-lo, ao passo que deixa suas impressões (sentido pessoal) daquilo que lhe é propiciado (significado) na composição de seu desenho.

Ao desenhar, a criança “reflete sua *atitude* para com o próprio objeto” (Mukhina, 1995, p. 173, grifo original) e essa atitude depende dos elementos que o cercam, os quais podem ser externos, com uso de ferramentas, ou internos (psíquicos), com uso dos signos. Tais elementos compõem a atividade mediadora.

Para a professora realizar uma atividade mediadora que influa na conduta da criança, potencializando o seu desenvolvimento, necessita conhecer as leis que regem esse desenvolvimento e os interesses de cada fase infantil, pois disso depende o alcance do fim (objetivo) de toda prática pedagógica.

As idades constituem formações globais e dinâmicas, são as estruturas que determinam o papel e o peso específico de cada linha parcial de desenvolvimento. [...] em cada etapa de idade encontramos sempre uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo do desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova” (Vygotski, 2006, p. 262, tradução nossa).

Essa formação que funciona como guia em cada período do desenvolvimento infantil promove o aparecimento do que Leontiev (2017, p. 65) chama de atividade principal, a qual “governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. A atividade principal é caracterizada por três atributos:

1. Ela é uma atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados.
2. [...] é aquela na qual os processos particulares tomam forma ou são reorganizados.
3. [...] é a atividade da qual dependem de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento (Leontiev, 2017, p.64)

Na educação infantil, conforme Mukhina (1995), encontram-se três atividades principais: a relação emocional com o(a) adulto(a) no primeiro ano; a atividade objetual na primeira infância; e o jogo na idade pré-escolar. A autora também menciona as atividades produtivas que se desenvolvem com maior intensidade na etapa pré-escolar, uma vez que elas começam desde a primeira infância, são elas: as atividades plásticas e a atividade construtiva.

No primeiro ano de vida da criança, o(a) adulto(a) torna-se a sua primeira necessidade social. Por meio dele(a), a criança vai desenvolvendo confiança e segurança para conseguir realizar ações sensório-motores, como arrastar-se, pressionar e manipular objetos, bem como sua orientação espacial torna-se mais precisa em razão do aperfeiçoamento da visão e audição (Mukhina, 1995).

Na primeira infância tem-se as premissas do desenvolvimento do desenho com a atividade objetual, pela qual a relação da ação da criança com o objeto inicia-se pelo uso indiscriminado deste, passando para um uso com função direta, chegando ao seu uso livre, com consciência de sua função principal. A criança começa a garatujar desordenadamente, com

“linhas intermitentes, ligeiramente arredondadas” (Mukhina, 1995, p. 119), explorando o suporte no qual garatuja (inicialmente extrapola os seus contornos) e dos seus próprios movimentos, adquirindo o domínio do tônus muscular (figura 10).

**Figura 10** – Garatuja desordenadas



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Rapidamente a criança assimila a função do lápis como instrumento para traçar linhas. Todos seus movimentos e, em particular, seus traços sobre o papel se tornam mais seguros e variados. A criança concentra-se neles. Começa a preferir certos traços a outros e repete os preferidos; quando obtém um resultado que desperta seu interesse, ela observa bem, interrompe o movimento, depois volta a traçar outras garatuja parecidas com as primeiras e também as observa (Mukhina, 1995, p. 119).

Em outras palavras, ao explorar seus movimentos e imitando o(a) adulto(a), a criança assimila a função social do riscador usado, ganhando mais segurança para produzir seus traços. Percebendo que pode tirar a ponta do riscador do suporte e voltar a desenhar em outro local dessa superfície, suas garatuja tornam-se ordenadas, gerando formas desconhecidas até então (figura 11). Tais formas são exploradas em diferentes dimensões e posições, alcançando os inícios da figuração humana com as figuras irradiadas (figura 12).

**Figura 11** – Garatujas ordenadas**Figura 12** – Início da figuração humana

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Ainda também na primeira infância, com a aquisição da linguagem verbal, observamos que as crianças, no começo, revelam o que desenharam depois de sua produção feita, pois, para Vigotski (2007, p. 16), “a fala acompanha as ações da criança e reflete as vicissitudes do processo de solução do problema”. Depois, a criança já diz o que pretende desenhar, alcançando a função planejadora da fala (fala precede a ação). A verbalização da criança enquanto desenha auxilia os movimentos realizados no suporte.

No tocante à idade pré-escolar, a criança concentra-se em imitar as ações reais dos(as) adultos(as) pelos jogos de papéis sociais como forma de apropriar-se do mundo circundante. Pelos jogos de papéis, a criança consegue realizar desejos não realizáveis, substituindo objetos por outros e interpretando vários papéis sociais, como ser médico, professor(a) etc.

Dessa atividade principal surge a atividade produtiva do desenho, cujo foco das crianças está em representar os fenômenos da realidade com teor mais simbólico que realista, no sentido de desenhar o que sabem ou acham mais significativo sobre o elemento real. As crianças, segundo Vigotski (2001), desenharam de memória, portanto, não adianta oferecer modelos para serem copiados, inibindo o processo imaginativo, posto que a criança desenhara pela sua memória.

*A forma gráfica que a criança confere aos objetos se deve em primeiro lugar, a três causas: às imagens gráficas que a criança já domina, à impressão visual que lhe causa o objeto e à experiência tátil-motora adquirida ao manipular o objeto. Além disso, a criança transmite em seu desenho não apenas a impressão que lhe causa o objeto, mas sua interpretação e seus conhecimentos sobre esse objeto (Mukhina, 1995, p. 168, grifos originais).*

A criança começa a compor o seu desenho com vários elementos, vivos ou não-vivos. De início, organiza-os separadamente, mas depois os relaciona entre si, criando histórias, cenários e diferentes imagens provenientes de suas percepções visuais, táteis (figura 13). É um período que há muita repetição nos desenhos, como modo de incorporação e apropriação dos traços impressos, tendo em vista que “a repetição é um processo eficaz para a aprendizagem” (Vecchi, 2017, p. 74).

**Figura 13** – Desenho “História da minha vida”



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Para tanto, a linguagem do desenho necessita estar presente regularmente no cotidiano da criança por meio de um ensino sistemático que dê experiências concretas para que

os seus desenhos sejam aprimorados com imagens gráficas diversas (não simplificadas e estereotipadas) no decorrer do seu processo de desenvolvimento. Pela vivência com o desenho, a criança potencializa-o e potencializa-se.

Ao ter a oportunidade de desenhar de forma sistematizada, a criança terá seus traçados gráficos transformados. Os detalhes serão acrescentados e as figuras começarão a apresentar semelhança com aquilo que ela está representando. Portanto, tais modificações estão ligadas a conquistas internas, sendo esperado também que ocorram oscilações entre a nova e a antiga figura, nesse processo de construção do desenho, até que ocorra a apropriação da nova figura (Tshako, 2016, p. 61-62).

Nesse processo dialético de construção do desenho com mediação docente, a criança pode, nos períodos posteriores de seu desenvolvimento, conquistar traços mais avançados mediante o uso de técnicas apreendidas que contribuem para a sua expressão, cuja poética é orientada pelo(a) próprio(a) desenhista (Iavelberg, 2013).

O percurso do grafismo, dessa maneira, segue o que Vygotski (2000) denominou de lei geral do desenvolvimento infantil: “[...] a criança, ao longo de seu desenvolvimento, começa a aplicar em si próprio as mesmas formas de comportamento que no princípio outros aplicavam nela. A própria criança assimila as formas sociais da conduta e transfere-as para si” (p. 146, tradução nossa). Dito de outra forma, os elementos no desenho surgem a partir das apropriações resultantes da relação que a criança tem com seus pares e pela mediação docente que, pelas problematizações ou demais intervenções necessárias, amplia as possibilidades da produção.

Para alavancar esse desenvolvimento do desenho da criança e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento, deve-se levar em consideração o nível de desenvolvimento real que ela possui (a bagagem de experiências e conhecimentos já construídos, o que ela sabe e não sabe ainda realizar), com vistas a atuar em sua zona de desenvolvimento próximo (ZDP). Por intermédio da ZDP, a criança, em relação mediadora com a realidade social e natural, conseguirá desenvolver aquilo que ainda não sabe, tendo por base a imitação, posto que, a partir desta, “a criança [...] pode fazer na esfera intelectual muito mais do que pode fazer em sua própria atividade” (Vygotski, 2006, p. 268, tradução nossa). A ZDP atua diretamente na aprendizagem da criança pela sua interação com o meio social e seus pares, tendo em vista a natureza social do aprendizado humano.

[...] a aprendizagem se apoia em processos imaturos, mas em vias de maturação, e como toda a esfera de ditos processos está incluída na zona de desenvolvimento proximal, as etapas ótimas de aprendizagem, tanto para o conjunto de crianças, como

para cada um deles, determinam-se em cada idade pela zona de seu desenvolvimento próximo (Vygotski, 2006, p. 271, tradução nossa).

Portanto, a criança apropria-se do desenho, como linguagem, pela mediação da palavra (comunicação) e dos(as) seus pares. As crianças aprendem a desenhar pelas problematizações e indagações propícias realizadas, ao acessar os conhecimentos culturais humanos, ao ter contato com experiências desafiadoras e instigantes, bem como pela interação com o(a)s colega(s). Elas encontram nesses elementos mediadores formas para elaborar hipóteses e conhecimentos sobre o entorno, de modo que os significados apreendidos se correlacionam com os seus sentidos.

Essas possibilidades de aprendizagem contribuem para que nos momentos críticos, de mudanças qualitativas e rupturas do desenvolvimento psíquico, a criança possa atravessá-los com naturalidade ao invés de crises, as quais são, em conformidade com Leontiev (2017, p. 67), “a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada”.

Diante disso, para que não haja espaço para o automatismo e conformismo de práticas pedagógicas, tem-se a necessidade de uma atividade docente intencional, sistematizada e orientada. Ao conhecer o desenvolvimento da criança e do seu desenho, a professora é impulsionada por motivos amplos e gerais, em conjunto com os particulares e estreitos, a realizar ações conscientes com operações bem estabelecidas com vistas à promoção de um ensino em que a criança aprenda percorrendo o seu curso natural.

Essa concepção de ensino intencional, fundamentada em práticas docentes com sentido e significado relacionado às linguagens infantis, como o desenho, está presente nas creches e escolas da infância de Reggio Emilia, cuja abordagem é reconhecida internacionalmente pelo trabalho pedagógico de qualidade oferecido às crianças. Desse modo, a seguir, explicitamos as contribuições educacionais dessa abordagem no que concerne à linguagem do desenho, as quais dialogam com o defendido nesta pesquisa; ademais de apresentarmos duas práticas docentes realizadas em escolas públicas brasileiras que baseiam seu trabalho educativo nessa abordagem educacional.

### 3 ABORDAGEM REGGIO EMILIA: O DESENHO EM PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Figura 14** – Produção gráfica infantil



**Fonte:** *L'atelier Mosaico di grafiche, parole e materia*<sup>5</sup>

Este capítulo busca destacar a abordagem Reggio Emilia como expressão internacional reconhecida pelas práticas pedagógicas com significado e sentido no que tange ao trabalho com as linguagens expressivas, em particular o desenho da criança, cuja produção não se restringe ao lápis e papel, como demonstrado na figura 14 acima. Também trouxemos experiências educativas de duas escolas da infância brasileiras que se inspiram nessa proposta de realçar e dar voz às crianças na construção de suas aprendizagens mediante um trabalho pedagógico coletivo.

#### 3.1 Contornando as raízes teóricas da abordagem Reggio Emilia

A cidade de Reggio Emilia localiza-se no norte da Itália, com uma população estimada em 170 mil habitantes. Nas palavras do psicólogo americano Jerome Bruner (2004),

---

<sup>5</sup> Imagem pública disponível em: <https://www.reggiochildren.it/rc/atelier/atelier-in-presenza/atelier-mosaico-di-grafiche-parole-materia/> Acesso em 10 nov.2023.

ela “não é nem muito grande para se confundir, nem pequena demais para sufocar. [As suas dimensões] favorecem a imaginação, a energia, o espírito de comunidade. Reggio se encontra envolvida em uma diferente forma de cortesia, uma preciosa forma de respeito recíproco” (*apud* Rinaldi, 2009, p. 11, grifo original, tradução nossa).

É mundialmente conhecida pelas experiências educativas de suas escolas públicas destinadas às crianças da educação infantil. Na Itália, essa etapa, que não é obrigatória, corresponde ao *Sistema Integrato de Educazione da 0 a 6 anni* (Sistema Integrado de Educação de 0 a 6 anos), em que se tem *I nidi d'infanzia* (creches), para as crianças de 0 a 3 anos, e *Le scuole dell'infanzia* (escolas da infância), 3 a 6 anos (Itália, 2020). Segundo dados divulgados pelo Reggio Children<sup>6</sup>, a taxa de escolarização, em Reggio Emilia, nas creches é de 55,77% e nas escolas de infância é 93,77%.

As raízes dos valores educativos das escolas de Reggio alicerçam-se nos grupos resistentes ao período fascista italiano da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), tendo os movimentos sociais femininos um papel central. Inicialmente, as escolas foram construídas a partir das casas destruídas pelos bombardeios, cuja ideia partiu da própria comunidade com vistas a proporcionar uma educação emancipatória às crianças em contramão aos horrores e toda opressão da guerra recém-terminada.

[...] *Nossos filhos terão que ser diferentes e ter mais fome de liberdade que nós.* [...] Estava claro que o sonho somente realizar-se-ia com o trabalho da população: sábados e domingos se juntavam o maior número de pessoas e a casa ia crescendo por meio da comoção, do orgulho e da festa de todo um país. Havia homens, mulheres, anciãos: cada um fazia o que sabia e podia. Os camponeses recolhiam os cascalhos e a areia no rio Enza com seus carros, e as mulheres e os anciãos recuperavam os tijolos das casas destruídas e bombardeadas, para depois limpá-los de um a um, retirando o cimento antigo (Hoyuelos, 2020b, p. 25, grifo nosso).

É com essa base política de resistência, coletividade e emancipação que as primeiras escolas de Reggio Emilia foram constituindo-se, chamando a atenção do educador Loris Malaguzzi. Ele, ao ouvir as notícias que a população de uma cidade estava construindo escola para a infância, dirigiu-se até o lugar, gerando uma relação de amizade e parceria educacional (Hoyuelos, 2020b).

Desse modo, as escolas de Reggio Emilia são fruto de relações em prol da liberdade, cidadania, democracia e humanização, aspectos fundantes de sua pedagogia, a qual buscou romper com os cânones tradicionais, transformando-se em “uma pedagogia transgressora em

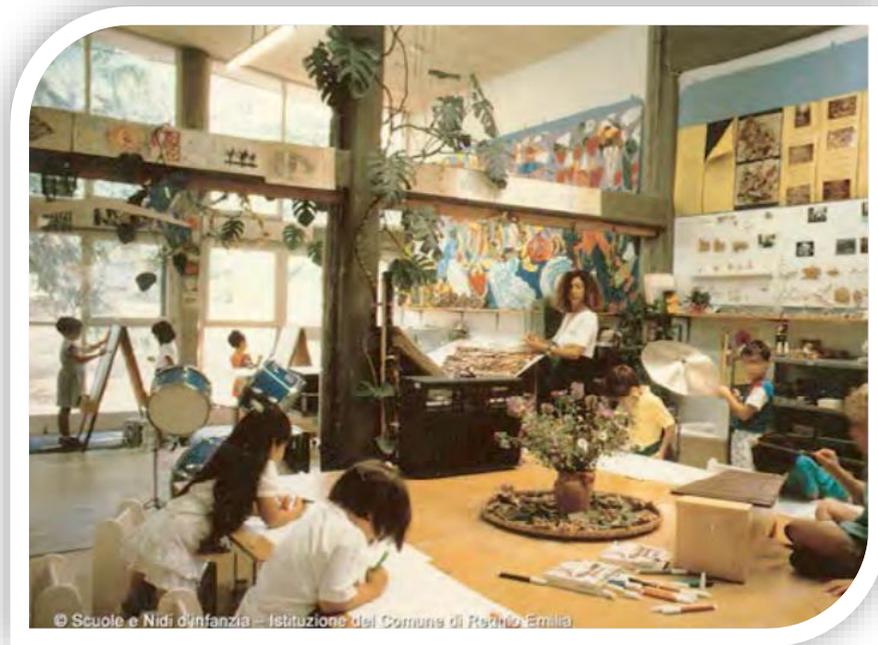
---

<sup>6</sup> Informações disponíveis em: <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/nidi-e-scuole/> Acesso em 05 fev.2024.

relação à tradição; uma pedagogia que desde cedo lutou contra o hábito e o tédio, perseguindo a mudança e novas possibilidades” (Vecchi, 2017, p. 98).

Com esse pensamento transgressor, a identidade pedagógica da abordagem Reggio Emilia vai delineando-se. A sua transgressão pode ser vista pela presença das(os) atelieristas (profissionais com formação artística que trabalham em conjunto com as professoras de sala de aula) e dos ateliês, espaços onde a pesquisa, a criatividade, a imaginação, a metáfora, a expressão, os experimentos e o rigor se articulam (figura 15); introdução da cozinha interna; *piazza* como ponto de encontro e diálogo (figura 16); participação ativa da família; equipe pedagógica numerosa (pedagogistas coordenadores(as), professoras(es), atelieristas); bem como a inserção e defesa das linguagens poéticas/expressivas e dimensão estética nos processos de aprendizagem (Vecchi, 2017).

**Figura 15** – Ateliê da Escola Municipal da Infância Diana



**Fonte:** *Associazione Amici del Chierici* (2019)

**Figura 16** – *Piazza* da Escola Municipal da Infância Ernesto Balducci



**Fonte:** *Associazione Amici del Chierici* (2019)

Além disso, segundo Malaguzzi (1999), a escola da infância é como um organismo vivo integral onde tem vida e relacionamentos compartilhados entre muitas crianças e muitos adultos(as), requerendo ser modificada continuamente enquanto percorre seu curso de vida. No seu centro estão as crianças, mas também as(os) professoras e a família, visto que não é possível pensar numa educação infantil sem o entrelaçamento com esses(as) sujeitos(as) educacionais.

Fazer uma escola *amável* (trabalhadora, criativa, habitável, documentável e comunicável, um local de pesquisa, aprendizado, reconhecimento e reflexão), onde crianças, professores e famílias estão indo bem, é o nosso destino. Dar-lhe organização, conteúdo, funções, procedimentos, motivações e interesses é a estratégia que visa fundir a centralidade, intensificar as relações entre os sujeitos protagonistas (Malaguzzi, 1995 *apud* Hoyuelos, 2020a, p. 47, grifo original).

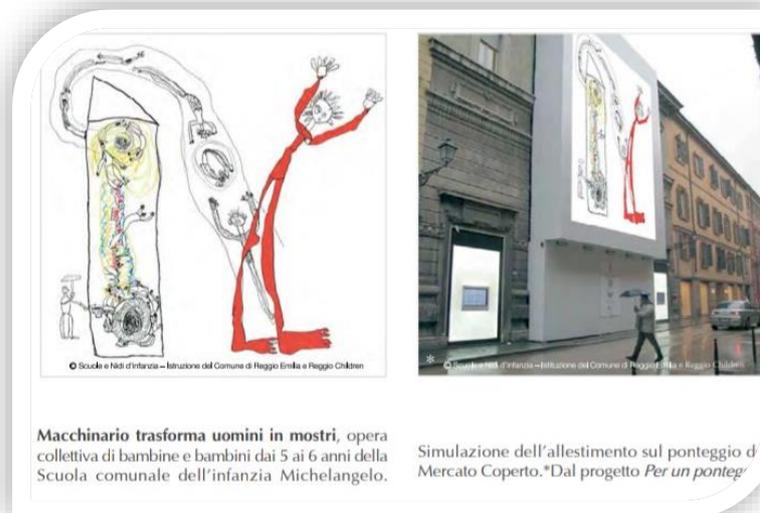
A escola, portanto, é um ambiente educativo dinâmico, acolhedor, comunicativo, interativo, investigativo e criativo (figura 17). Sua transformação constante acompanha as necessidades e os interesses do grupo de crianças de cada geração, visto que a sociedade é mutável, reinventando-se cotidianamente; ademais de não estar dissociada da comunidade, pelo contrário, as crianças se deslocam pela cidade para realizar observações, registrando graficamente suas explorações, e suas produções são expostas e integradas por toda Reggio Emilia (figura 17). Escola e cidade, crianças e adultos(as) se entrelaçam, rompendo com uma dicotomização enraizada culturalmente.

**Figura 17** – Trabalho em grupo na Escola Municipal da Infância Ernesto Balducci



**Fonte:** Associazione Amici del Chierici (2019)

**Figura 18** – Exposição da produção gráfica de crianças da Escola Municipal da Infância Michelangelo no Mercato Coperto em Reggio Emilia



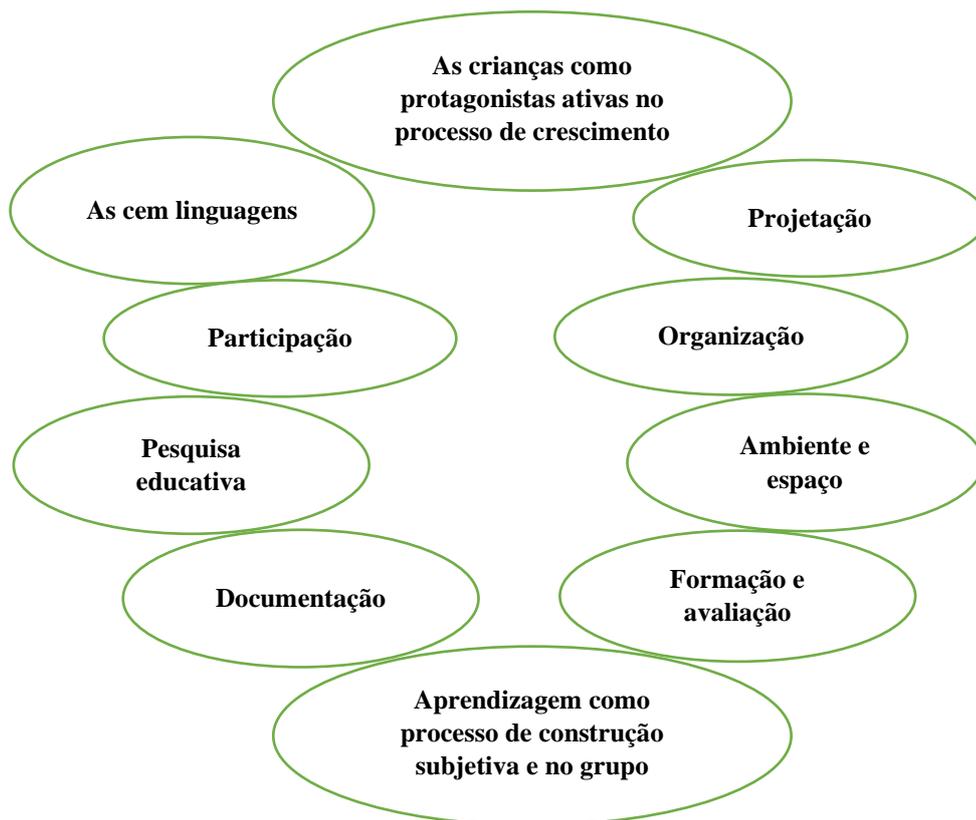
**Fonte:** Associazione Amici del Chierici (2019)

Para construir essa escola em movimento, a abordagem Reggio Emilia tem suas bases teóricas emergidas de diferentes áreas e de uma bagagem cultural complexa. Consoante Malaguzzi (1999, local. 67-68), “a rede de fontes de nossa inspiração abrange várias gerações e reflete escolhas e seleções que fizemos ao longo do tempo. [...] E, no geral, obtivemos um senso de versatilidade da teoria e das pesquisas”. Alguns dos seus referenciais teóricos: Maria

Montessori, John Dewey, Henri Wallon, Edward Chaparède, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Lev Vygotsky, Howard Gardner, Edgar Morin, Nelson Goodman, estudos da Neurociências, dentre outros.

Nesse sentido, a abordagem Reggio Emilia é ancorada na dinamicidade da pesquisa, abrangendo um universo teórico claro, aberto, rigoroso e complexo, garantindo coerência entre as escolhas e a aplicação prática, tendo em vista que “estamos imersos em história, cercados por doutrinas, por política, por forças econômicas, por mudanças científicas e por dramas humanos” (Malaguzzi, 1999, local 65). Em torno dessa literatura versátil e bem edificada, os princípios pedagógicos do sistema educativo de Reggio Emilia, sistematizados no desenho esquemático 3 abaixo, foram constituindo-se de modo relacional.

### Desenho esquemático 3 – Princípios do Sistema Educativo de Reggio Emilia



**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora com base em [reggiochildren.it](https://www.reggiochildren.it) (2024)<sup>7</sup>

No próximo subcapítulo explicitamos tais princípios de forma articulada com o trabalho educativo voltado ao desenho como linguagem.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/valori/> Acesso em: 05 fev.2024

### 3.2 As cem linguagens da criança: o desenho como fonte do conhecimento

Na abordagem Reggio Emilia, o desenho está inserido no que Rinaldi (2006) chama de “teoria fantástica” das cem linguagens da criança desenvolvida por Malaguzzi. Essa teoria busca romper com a visão educacional disciplinar e dicotomizante por meio da extensão do termo linguagem, o qual é entendido como os “diferentes modos de a criança (do ser humano) representar, comunicar e expressar o pensamento por meio de diversas mídias e sistemas simbólicos; as linguagens, portanto, são as múltiplas fontes/gêneses do conhecimento” (Vecchi, 2017, p. 98).

Malaguzzi *et al.* (1996) ainda ressalta sete pontos que explicam essa ideia: o primeiro se refere à capacidade humana em se expressar por diferentes linguagens, além da falada e da escrita (tão impostas no seio educativo); o segundo é que toda linguagem tem o direito de se desenvolver plenamente, acometendo outros processos de enriquecimento; o terceiro pontua que as linguagens expressivas, cognitivas e comunicativas que se constituem na reciprocidade, nascem e desenvolvem-se na experiência; o quarto expressa que a criança é o sujeito construtivo e coautor dessas linguagens, participando das variações históricas e culturais; o quinto concerne ao fato de que todas as linguagens são geradoras de outras linguagens, no interior de cada uma tem potencialidades criativas de outras; o sexto destaca a importância da valorização e reconhecimento das linguagens de modo semelhante; quanto ao sétimo e último ponto, tange a reflexão dessas proposições para a cultura vigente da criança.

Em outras palavras, a teoria das cem linguagens, na qual o desenho está imerso, tem o propósito de contribuir com o processo de aprendizagem da criança, enxergando-a como sujeito que aprende com a inteireza de seu corpo, o qual é formado por diferentes órgãos sensoriais que precisam ser nutridos e potencializados. Toda criança anseia comunicar-se com o mundo para apropriar-se dele, construindo conhecimentos; e, para tanto, deve ter esse direito garantido por meio de uma educação que fomente suas capacidades e potencialidades.

Nessa perspectiva, o desenho, como linguagem, transforma-se numa possibilidade expressiva, comunicativa e cognitiva (figura 19). Por intermédio dele, a criança se conecta com o seu entorno pela experiência estética, pois é partícipe de um sistema ecológico-relacional ao defrontar-se com a multiplicidade e complexidade da realidade, superando dicotomias como emocional e cognitivo, artístico e científico (Manera, 2022).

**Figura 19** – Produção gráfica realizada na Creche Municipal da Infância Peter Pan



**Fonte:** Associazione Amici del Chierici (2019)

Na Abordagem Reggio Emilia, a experiência estética é uma ativadora de aprendizagens, estando envolvida no processo de conhecer, de abstração, de empatia; é “entendida e vivida como filtro de interpretação do mundo, como atitude ética, uma forma de pensamento que requer cuidado, graça, atenção, sagacidade, ironia, uma abordagem mental que supera a simples aparência das coisas e evidencia aspectos e qualidades inesperados” (Vecchi, 2017, p. 34). De forma geral, a estética ou *vibração estética*, como mencionado por Malaguzzi (1995 *apud* Hoyuelos, 2020a, p. 185), impulsiona “melhorar as construções de nossa sensibilidade interpretativa e criativa [...] uma “ousadia” extra para seduzir e ser por ela seduzida”, bem como é um elemento que

[...] promove a agência das crianças, entendida como a capacidade de desenvolver comportamento intencional no ambiente de um indivíduo, oferecendo-lhe a possibilidade de combinar diferentes linguagens expressivas para desdobrar a construção de códigos simbólicos numa dimensão intersubjetiva (Manera, 2022, p. 2, tradução nossa).

Desenvolver o senso de agência das crianças pelas linguagens, como o desenho, é compreender que a criança não é passiva diante à realidade, pelo contrário, ela incorpora os significados sociais e culturais construídos, mas também cria outros pela sua capacidade de agir de maneiras diferentes e combinar linguagens, como a gráfica e a verbal, de modo reflexiva, dadas as circunstâncias oferecidas, já que as crianças “fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 1969, p. 17).

Essas circunstâncias estão relacionadas com a organização do ambiente educativo, o qual imbrica três educadores(as): as professoras<sup>8</sup>, a família e o espaço físico. Para Malaguzzi (1993), metaforicamente, a professora tem muitas funções, sendo a autora da peça, mas também a atriz protagonista, a dinamizadora, a cenógrafa e o público que aplaude; ou seja, é aquela que projeta (planeja), organiza e dinamiza o processo de aprendizagem pelas linguagens, escutando e acolhendo as crianças, permitindo-as participar autonomamente das situações de aprendizagens promovidas. Além disso:

os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas. Finalmente, eles precisam saber que é possível engajar-se no desafio das observações longitudinais e em pequenos projetos de pesquisa envolvendo o desenvolvimento ou as experiências das crianças. Na verdade, educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesse (Malaguzzi, 1999, local 83).

Nas creches e escolas da infância de Reggio Emilia, portanto, as professoras são consideradas pesquisadoras que fomentam crianças pesquisadoras. As professoras necessitam estar continuamente em exercício de formação, movimentando-se com as modificações culturais, as quais vão exigir mudanças de pensamentos sustentados na escuta reflexiva e crítica de experiências vividas. Transformando os pensamentos em reflexões críticas, têm-se novos pensamentos e novas práticas com sentido e significado, o que resulta numa professora competente com o processo educativo das crianças, que também são consideradas competentes.

Partindo disso, a educação, nessa abordagem, é baseada na escuta e participação ativa dos(as) envolvidos(as) nesse processo, sendo que a teoria e a prática andam juntas mediante a organização de projetos educacionais que propiciam a pesquisa, o diálogo, o relacionamento.

Os projetos desenvolvidos em torno das linguagens expressivas derivam da *progettazione*, termo italiano que significa projetar o todo do processo de aprendizagem, prevendo sua flexibilidade e exigindo criatividade, originalidade e autenticidade, pois descreve a intervenção educativa a partir dos problemas e objetivos a serem perseguidos, os métodos operacionais (materiais, espaços), as estratégias de observação e os critérios avaliativos individuais da criança e do grupo (La Rocca, 2022).

Para que essa *progettazione* ou projeção seja realizada concretamente, há uma programação, em que as fases são definidas e os projetos organizados a partir de discussões

---

<sup>8</sup> No contexto abordado, consideram-se professoras as que estão em sala de aula e as atelieristas.

feitas entre professoras, atelieristas e coordenadoras(es) pedagogistas, as quais partem dos trabalhos das próprias crianças e de um olhar atento ao que está acontecendo no decorrer do percurso educacional, considerando sempre a possibilidade de participação também da família e comunidade (Vecchi, 2017).

Nesse contexto, o trabalho pedagógico por projetos com as linguagens poéticas infantis, como o desenho, pressupõe sistematizar ambientes educativos que remetam o conceito de estética compartilhada na Abordagem Reggio Emilia (figura 20). Tal conceito, conforme Maneira (2022), refere-se aos espaços pensados para a promoção da exploração, pesquisa, curiosidade e, conseqüentemente, do senso de agência das crianças.

**Figura 20** – Ambientes de aprendizagem em escolas municipais da Infância de Reggio Emilia



**Fonte:** *Associazione Amici del Chierici* (2019)

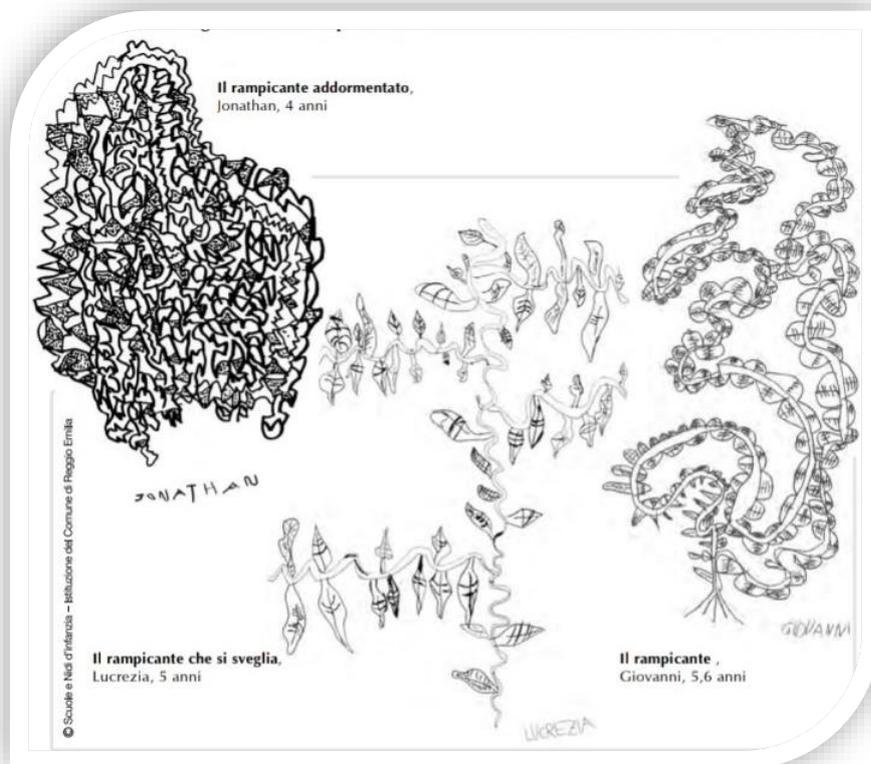
O ambiente de aprendizagem é pensado como um conjunto de espaços diferentes e diversos, relacionados entre si, onde a densidade dos volumes, as combinações de cores, a relação entre transparências, mobiliário e materiais permitem às crianças desenvolver formas de problematizações e investigação, explorar possíveis interligações, criando sentido e significado. [...] Nessa perspectiva, pretendem ser ambientes sensíveis ao relacionamento, capazes de reconhecer e valorizar os rastros deixados pelas crianças. Além disso, os ambientes de aprendizagem são entendidos como espaços que acolhem e incentivam a exploração, onde as crianças podem interagir ativamente com diversos materiais e objetos, em busca de novas possibilidades e significados (Manera, 2022, p. 4-5, tradução nossa).

Ambientes esses que podem ir além da escola, na medida em que é defendido (e praticado) a necessidade de as crianças frequentarem outros espaços culturais, como museus,

teatros, parques, mercado etc, para apropriação das elaborações da cultura humana<sup>9</sup>. Vivenciando experiências nesses locais, as crianças as materializam em produções gráficas que correspondem às suas construções, sentidos e pensamentos, o que fortalece valores democráticos de participação e cidadania.

Aliado a isso, na perspectiva Reggio Emilia, pela organização de ambientes de aprendizagem relacionais baseados na experiência estética com as linguagens artísticas expressivas, as crianças conectam-se ativamente com os materiais artísticos e tecnologias digitais disponibilizadas, sendo estes ferramentas das quais elas acessam a realidade, no sentido de que o que está rodeando a criança modifica o seu modo de pensar, suscita questionamentos, hipóteses, criação de teorias visuais (figura 21), bem como a criança modifica a própria ferramenta utilizada. Em outras palavras, há uma dinamicidade dialética, apropriação e objetivação, entre criança e materiais/tecnologias inseridos nos espaços educacionais.

**Figura 21** – Interpretação gráfica das crianças na Escola Municipal da Infância Ernesto Balducci



**Fonte:** Associazione Amici del Chierici (2019)

<sup>9</sup>“Piazza\_Piazzè”, vivências educativas de crianças das creches e escolas da infância de Reggio em espaços públicos da cidade. Divulgação pelo canal Centro Internazionale Loris Malaguzzi, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LIXx3bfp47E> Acesso em: 08 fev.2024.

Vale ressaltar também que os materiais usados nas creches e escolas da infância de Reggio Emilia são oriundos do projeto de materiais reciclados Remida (Centro de Reciclagem Criativa), o que convida as crianças a serem sensíveis aos problemas ecológicos, artísticos e de sustentabilidade do meio ambiente, dialogando com uma educação ambiental e sustentável (Vecchi, 2017).

**Figura 22** – Materiais do Projeto Remida

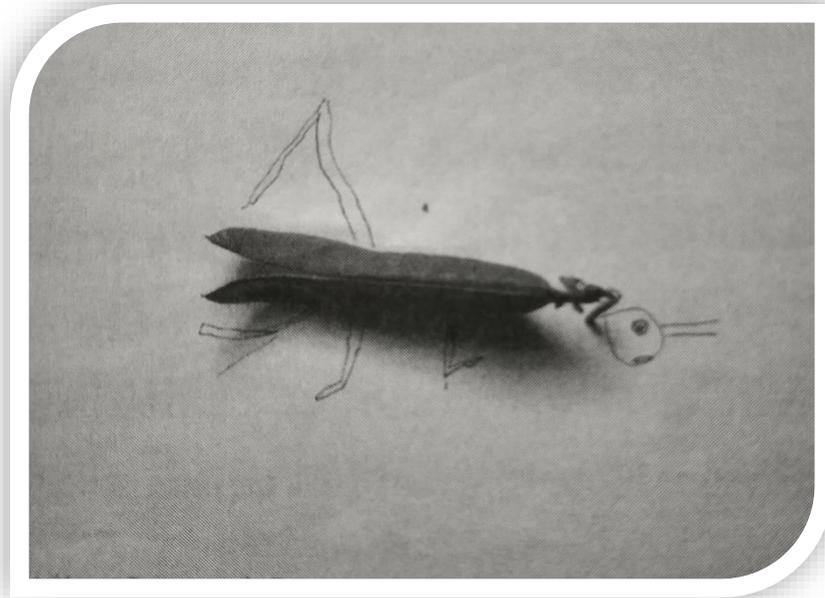


**Fonte:** *Associazione Amici del Chierici* (2019)

Ao utilizarem esses materiais reciclados não estruturados diversos (figura 22), os quais foram cuidadosamente selecionados, as professoras promovem o alargamento do repertório das linguagens infantis, visto que as crianças são desafiadas a olhar os objetos com uma nova perspectiva, construindo significados novos pelas explorações, interpretações e uso de metáforas (figura 23).

[...] penso que todos possam concordar em avaliar a construção das metáforas como uma operação mental que leva a procedimentos incomuns, inesperados e, com frequência, a resultados totalmente originais. Penso que a metáfora corresponda a uma atitude de investigação da realidade e da participação, a permitir a abertura do pensamento e a ultrapassagem das rígidas fronteiras que habitualmente são construídas. A metáfora é como um verdadeiro sistema organizador do desenvolvimento intelectual (Vecchi, 2017, p. 67).

**Figura 23** – Metáfora com a casca de ervilha: *Um gafanhoto*



**Fonte:** Vecchi (2017, p. 68)

As metáforas, nessa direção, contribuem para o desenvolvimento do pensamento intelectual criativo da criança, pois ela cria semelhanças e relações analógicas entre elementos que parecem não estar conectados, rompendo com limites rígidos e pré-estabelecidos. Por isso, na abordagem Reggio Emilia, a criatividade relaciona-se com a capacidade da criança em não ter apegos excessivos com suas ideias, estando mais abertas para mudar seu ponto de vista por meio de explorações e descobertas surgidas pela sua atuação em diferentes níveis representacionais e simbólicos (Malaguzzi, 1999; Manera, 2022). A seguir tem o resumo do pensamento de Malaguzzi sobre a criatividade:

1. A criatividade não deveria ser considerada uma faculdade mental separada, mas uma característica de nosso modo de pensar, conhecer e fazer escolhas;
2. A criatividade parece emergir de múltiplas experiências, juntamente com um desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecido;
3. A criatividade parece expressar-se por meio de processos cognitivos, afetivos e imaginativos, que se unem e que apoiam as habilidades para prever e chegar a soluções inesperadas;
4. A situação mais favorável para a criatividade parece ser o intercâmbio interpessoal, com negociação de conflitos e comparação de ideias e ações sendo os elementos decisivos;
5. A criatividade parece encontrar seu poder quando os adultos estão menos vinculados a métodos prescritivos de ensino e se tornam, em vez disso, observadores e intérpretes de situações problemáticas;
6. A criatividade parece ser favorecida ou desfavorecida de acordo com as expectativas dos professores, das escolas, das famílias e das comunidades, bem como

da sociedade em geral, conforme o modo como as crianças percebem essas expectativas;

7. A criatividade torna-se mais visível quando os adultos tentam ser mais atentos aos processos cognitivos das crianças do que aos resultados que elas conquistam nos vários níveis do fazer e do entender.

8. Quanto mais os professores se convencem de que as atividades intelectuais e expressivas têm possibilidades tanto multiplicadoras como unificadoras, mais a criatividade favorece intercâmbios amigáveis com a imaginação e com a fantasia;

9. A criatividade exige que a escola do saber encontre conexões com a escola da expressão, abrindo as portas (este é nosso slogan) para as cem linguagens das crianças (Malaguzzi, 1999, local.87-88).

Conceber a criatividade nesses moldes, é compreender que ela está imersa em processos interativos, os quais proporcionam uma aprendizagem negociada, entendida como os diálogos estabelecidos entre as crianças com seus pares e mediadores, culminando na formação de diferentes estratégias, ideias e formas de pensar (Manera, 2022), traduzidas em teorias gráficas (figura 24) . Na abordagem Reggio Emilia, esse contato social é fonte de riqueza cognitiva, afetiva, comunicativa, permitindo dirigir-se à zona de desenvolvimento próximo da criança.

**Figura 24** – Teorias gráficas infantis



**Fonte:** *L'atelier Mosaico di grafiche, parole e materia*

Além disso, todo o processo criativo da criança com as linguagens expressivas é documentado. A documentação tem um valor ético, estético e político, ao passo que, respectivamente, dá voz e reconhecimento à criança e ao trabalho docente; sustenta-se na qualidade estética (no belo, na ironia, sagacidade, atenção, empatia etc); e permite a devolução

de uma imagem pública e internacional à cidade sobre o que a cidade estava investindo nas escolas, tornando-se um ato democrático (Rinaldi, 2006; Hoyuelos, 2020a).

Documentar é um processo atrelado com uma observação sistemática realizada pelas professoras, originando dados (vídeos, fotografias, produções gráficas, diálogos das crianças) que vão ser coletados, analisados, discutidos e interpretados entre elas, ou seja, é realizada uma *ricognizione* (reconhecimento), definida como uma interpretação da interpretação impressa pelas crianças.

Em suma, de acordo com essa abordagem conceitual e prática didática, os documentos (os rastros documentados) são utilizados depois e não durante o processo. Esses documentos (e as reflexões e interpretações que provocam nos professores e nas crianças) não intervêm no percurso de aprendizagem e no processo de aprendizagem de forma a dar sentido e direção ao processo. Aqui reside a diferença substancial. Em Reggio Emilia, onde exploramos esta metodologia há muitos anos, colocamos ênfase na documentação como parte integrante dos procedimentos destinados a promover a aprendizagem e a modificar a relação ensino-aprendizagem (Rinaldi, 2006, p. 48, tradução realizada pelo <https://www.deepl.com/translator>. Acesso em 18. Jan 2024).

Pela documentação do processo educativo, os conhecimentos construídos pelas crianças são visibilizados, visto que cada desenho e conversas ocorridas nesse momento de produção são revisitadas e refletidas. Também é uma ferramenta de autoavaliação e avaliação grupal, promovendo às crianças

a comparação e o conflito de ideias e, portanto, a argumentação no sentido filosófico. [...] a oportunidade de reler seu próprio processo, de se autocorriger, de encontrar confirmações e negações e, principalmente, de fazer comparações com os processos dos outros. Na documentação, a criança pode se ver sob um novo prisma, comentar sobre si mesma e ouvir os comentários dos outros, o que possibilita uma importante transformação em termos de construção do conhecimento e, portanto, da identidade (Rinaldi, 2006, p. 44, tradução realizada pelo <https://www.deepl.com/translator>. Acesso em 18. Jan 2024).

Em linhas gerais, a abordagem Reggio Emilia oferece uma educação infantil apoiada nas cem linguagens das crianças, como sua linguagem pictórica, a qual é desenvolvida a partir de práticas pedagógicas que utilizam o senso estético como promotor de aprendizagens resultantes do relacionamento, participação, escuta e interação social. O desenho, concebido como linguagem, é apresentado às crianças mediante projetos que as motivam a realizar suas produções, pois estes, ao nascerem das escutas infantis, lançam desafios e provocam nelas inquietudes, curiosidade, interrogações e diferentes formas de pensar. Em Reggio, o desenho da criança é parte integrante da cidade, constando em diversas localidades, o que demonstra uma valorização e reconhecimento como gênese de conhecimento.

Portanto, é uma abordagem coerente e dialógico com o defendido neste trabalho, bem como permite entrelaçamentos com o nosso referencial teórico (Teoria Histórico-Cultural), uma vez que “a abordagem de Vygotsky está de acordo com o modo como vemos em Reggio o dilema do ensino e da aprendizagem e da forma ecológica como podemos alcançar o conhecimento” (Malaguzzi, 1999, local. 98).

A seguir apresentamos duas experiências educacionais de escolas públicas brasileiras, no tocante ao uso do desenho da criança, inspiradas na abordagem Reggio Emilia divulgadas pelo site Nova Escola<sup>10</sup>.

➤ **Uma escola municipal de Joinville (SC) – turma de 04 anos**

A diretriz da escola tem inspiração na abordagem reggiana, o que promoveu o convite às crianças em participar da reestruturação do espaço escolar. Elas sugeriram a construção de uma praça e a professora, então, buscou ferramentas conceituais e procedimentais que auxiliassem nas situações surgidas no percurso, uma vez que a pesquisa deve estar intrínseca à prática docente, cuja formação é contínua.

As crianças fizeram o reconhecimento do local para planejar o que iriam fazer e quais materiais utilizariam (decisão coletiva em relação ao uso de pneus descartados e sobras de construção civil). Após pesquisas de referências, como forma de ampliação de conhecimentos culturais, houve a escolha entre as crianças de usar mosaicos na construção e de construir uma maquete.

No decorrer do processo, a professora relata que surgiram alguns conflitos, como “*Eu quero usar a cor verde*”, falou uma criança, enquanto a outra disse, “*Mas eu quero amarelo!*”. No entanto, aos poucos foram aparecendo comportamentos consensuais entre elas: “*Calma, gente, precisamos entrar em um acordo! O que vocês acham de usarmos as duas cores?*” sugeriu outra criança.

As crianças tinham como referência a praça do próprio bairro e o Parque Guell, em Barcelona. Partindo delas, planejaram onde ficaria cada elemento, mas antes de dispô-los conheceram uma planta baixa, fizeram desenhos e uma maquete. Também houve um momento planejado pela professora para que as crianças produzissem mosaicos com diversos materiais, permitindo que cada criança “*traçasse seu percurso de criação, que envolveu escolhas,*

---

<sup>10</sup> Informações disponíveis em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8177/conheca-experiencias-brasileiras-inspiradas-em-reggio-emilia> Acesso em: 26 dez.2023.

*experiências pessoais, aprendizagens e a relação com a natureza e com diferentes elementos”, explica a docente (figura 25).*

**Figura 25** – Exploração de elementos para a confecção de mosaicos



**Fonte:** Santomauro e Nicolielo (2016)

Além disso, aconteceu uma reunião em que todas as crianças discutiram as formas que utilizariam nos mosaicos, bem como foram organizados no espaço os pneus, tendo por base a maquete tridimensional construída. Por último, depois de muitos esboços planejados, as crianças coletivamente reproduziram desenhos dos mosaicos em papel-manteiga e, com a ajuda dos pais, cortaram os azulejos a serem colados, ademais de colocarem as placas sobre o cimento com a colaboração da professora (figura 26). Com esse percurso de autoria e aprendizagem, a escola inaugurou a praça construída pelas interações entre professora, crianças e família.



**Figura 26** – Percurso interativo no processo de aprendizagem

**Fonte:** Santomauro e Nicolielo (2016)

Observamos que, no desenho, as crianças organizaram suas estratégias intelectuais, as quais foram compartilhadas entre seus pares. Tais estratégias surgiram pelo seu envolvimento com os materiais, com os(as) colegas, docente e família, visto que foram promovidas a elas experiências das quais puderam participar ativamente na construção de seus conhecimentos, sendo escutadas e reconhecidas ao longo do processo e não apenas no produto final, o que gera confiança para imprimir em seus desenhos suas interpretações que também advêm de suas escutas subjetivas construídas com o(a) outro(a).

**A escuta** como verbo ativo que envolve interpretação, dando sentido à mensagem e valor a quem a oferece. Escuta que não produz respostas, mas formula perguntas; escuta que é gerada pela dúvida, pela incerteza, que não é insegurança, mas, ao contrário, a segurança de que toda verdade só é tal se tivermos consciência de seus limites e de sua possível 'falsificação'. [...] **Uma escuta** que tira o indivíduo do anonimato, que nos legitima, nos dá visibilidade, enriquecendo tanto quem ouve como quem produz a mensagem (e as crianças não suportam o anonimato) (Rinaldi, 2006, p. 49, grifos nossos, tradução realizada pelo <https://www.deepl.com/translator>. Acesso em 18. Jan 2024).

Em suma, as crianças sentiram-se motivadas na atividade proposta, atribuindo um sentido pessoal dos significados apropriados das situações de aprendizagem, objetivando-se nas linhas pictóricas dos mosaicos.

#### ➤ **Uma escola municipal de Salvador (BA) – turma de 04 anos**

O projeto educacional envolvendo o desenho numa escola municipal de Salvador nasceu quando uma criança levou até à escola um siri, o que provocou interesse nos colegas. Percebido isso, a professora convidou as crianças para passearem pelos ambientes externos à escola, a qual está próxima de uma praia.

Nesse passeio, as crianças conseguiram observar siris, caranguejos, peixes, aves e espécies vegetais numa lagoa que se forma na maré alta, promovendo a seguinte etapa: pesquisa dos animais observados. Mas também houve pesquisas sobre o fenômeno das marés, pois as crianças ficaram curiosas com o seu movimento, *“A praia leva e traz a lagoa. Por que ela enche e fica vazia? O homem tira a água dela”*, perguntou uma criança.

Todas as observações das crianças eram registradas graficamente com o uso de técnicas e materiais variados (figura 27). Também foram oferecidas às crianças realizarem produções de histórias individuais e coletivas, tendo a professora como escriba, com discussões posteriores: *“Em um deles, pedi que todos imaginassem a história do lugar. O resultado foi*

uma história que começava com o 'era uma vez' dos contos de fadas, estrutura conhecida da turma”, relata a professora.

**Figura 27** – Produção de desenhos a partir de observações em campo



**Fonte:** Santomauro e Nicolielo (2016)

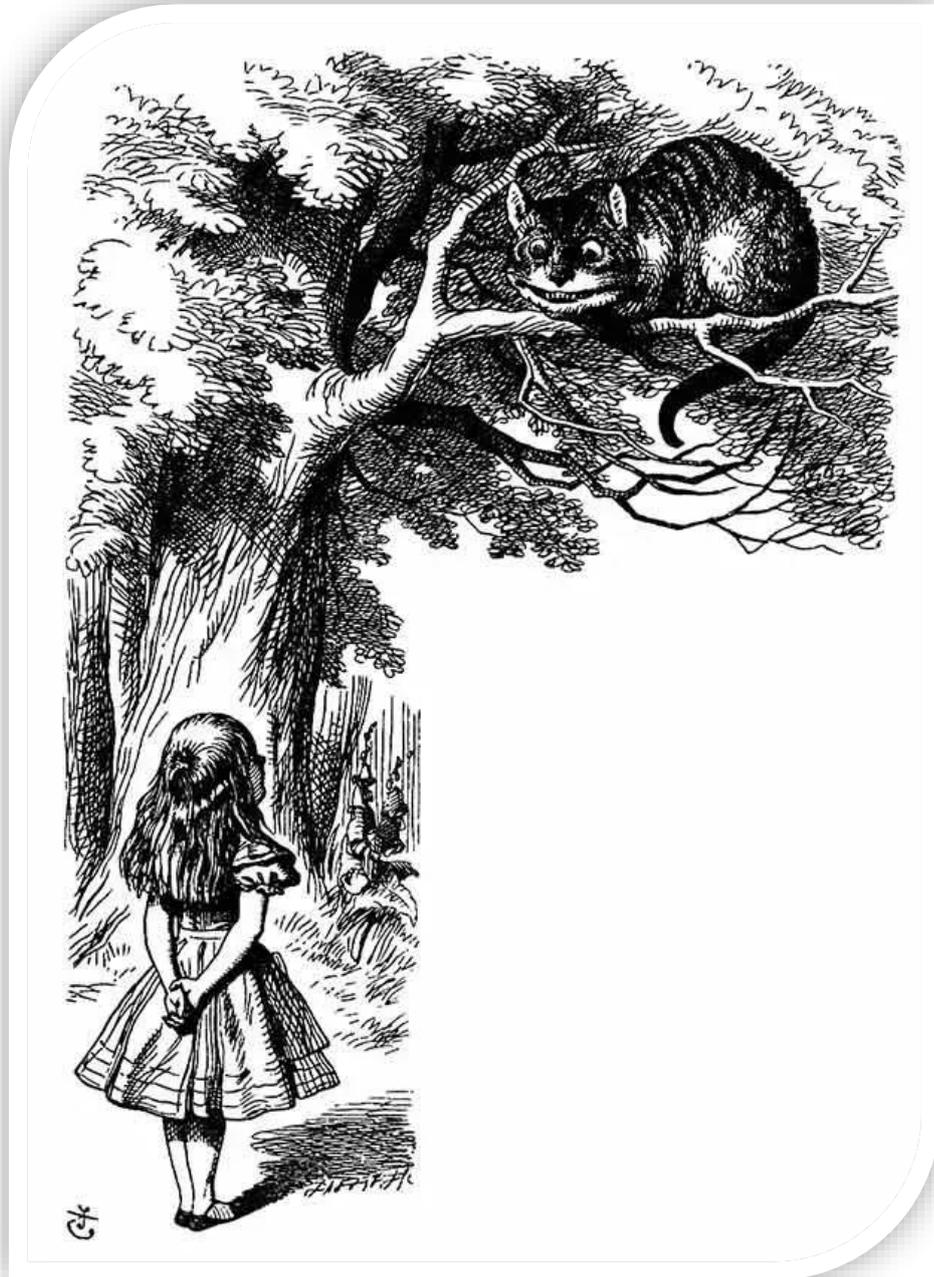
Além de desenhos, as crianças exploraram movimentos corporais e a imaginação. Por exemplo, reproduziram o movimento do caranguejo, da maré enquanto participavam de brincadeiras tradicionais e cantigas: *“Perdi meu anel no mar/ não pude mais encontrar/ E o mar me trouxe a concha/ de presente pra me dar”*.

Essa experiência educativa demonstra a riqueza e a diversidade brasileira e como a escola pode e deve proporcionar às crianças a ampliação dos conhecimentos culturais da humanidade, tendo em vista a sua realidade, o que também gera o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis, pois cada linguagem fomenta outra linguagem(ns). O desenho, nesse contexto educativo, foi a materialização das aprendizagens que as crianças foram construindo a partir de suas indagações, curiosidades e experimentações, tanto pelos passeios, como pela disponibilidade de diferentes técnicas e materiais.

Trabalhar pedagogicamente com o desenho, como linguagem expressiva e cultural, requer a compreensão que seu desenvolvimento está em consonância com a diversidade de experiências propiciadas às crianças, as quais, segundo Vigotski (2001), fomentam sua imaginação e seu processo criativo.

#### 4 DAS GARATUJAS AO DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

**Figura 28** – Qual o caminho eu devo tomar?



**Fonte:** Alice no País das Maravilhas (Lewis Carroll, 1865)<sup>11</sup>

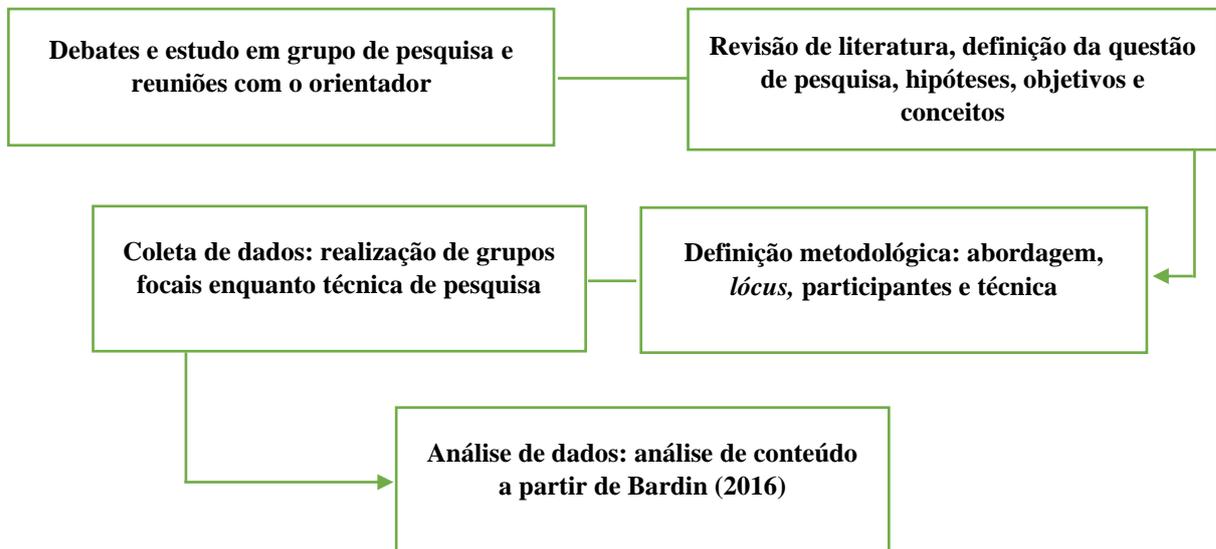
<sup>11</sup> Ilustração disponível em:

[https://www.fantasticacultural.com.br/artigo/801/as\\_ilustracoes\\_originais\\_de\\_alice\\_no\\_pais\\_das\\_maravilhas\\_pel\\_o\\_artista\\_john\\_tenniel](https://www.fantasticacultural.com.br/artigo/801/as_ilustracoes_originais_de_alice_no_pais_das_maravilhas_pel_o_artista_john_tenniel) Acesso em: 27 out.2023.

O conhecimento nasce do questionamento humano, alicerce para a pesquisa científica, a qual requer tomada de decisões bem estruturadas e delimitadas, indo na contramão da Alice que não sabia para onde ir (figura 28). A pesquisa é a imersão no desconhecido a partir do enfrentamento com o conhecido, posto que o desconhecido é socialmente definido pelo domínio do objeto já conhecido, possibilitando encontrar respostas para o surgimento de novas indagações, o que contribui para o avanço científico e cultural da humanidade (Saviani, 2009).

Para conhecer o desconhecido, é necessário a sistematização de percursos metodológicos para obtenção da *práxis* da investigação, no sentido de que os aspectos teóricos e reflexivos se articulem com a prática a ser investigada em dado contexto real e social. Numa pesquisa precisamos reunir as peças das inquietações surgidas com base numa rede sólida de compromissos conceituais, teóricos, metodológicos e instrumentais (Kuhn, 2013). Desse modo, este capítulo tem por objetivo apresentar com maior profundidade a trajetória metodológica deste trabalho, com vistas a elucidar ao(à) leitor(a) as etapas perpassadas, as quais estão evidenciadas, sinteticamente, no desenho esquemático 4 abaixo:

**Desenho esquemático 4 – Trajetória metodológica da pesquisa**



**Fonte:** elaborado pela pesquisadora (2023)

#### 4.1 Sistematizando ideias: debates e estudo

Em um processo de investigação científica, a dedicação e a disciplina nos estudos são primordiais para o(a) pesquisador(a) compreender a essência do seu objeto, de modo a

delineá-lo em sua totalidade, ultrapassando o aparente e o supérfluo. Para tanto, participar de discussões voltadas à temática de estudo se torna fundamental para ampliar e organizar ideias.

Nessa direção, ao longo do mestrado, houve vários momentos de trocas de conhecimentos e aprendizagens. As disciplinas cursadas e a participação no XIV Seminário de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação enriqueceram a nossa bagagem intelectual, pois as discussões proporcionaram novos olhares para o investigado, culminando em movimentos de confrontos, dúvidas e amadurecimento dos elementos da pesquisa.

O envolvimento em grupos de pesquisa, como o Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky (Neevy), também contribuiu para repensar e redirecionar o objeto de investigação. No Cfei tivemos discussões a partir de leituras de textos, bem como conversas sobre nossas pesquisas com professores italianos, acarretando em aprofundamentos e diálogos reflexivos que suscitaram indagações para o aperfeiçoamento investigativo. Quanto ao Neevy, nos encontros quinzenais, realizamos leituras e debates de obras da Teoria Histórico-Cultural, o que ajudou a delimitar os conceitos aqui trabalhados, assim como compreendê-los com mais afinco para relacioná-los com a temática de pesquisa.

Também ocorreram nove encontros de orientação de 2h cada um, os quais foram realizados em conjunto com mais uma orientanda do professor orientador. Neles, foram feitas sugestões e questionamentos reflexivos e críticos para o melhoramento da pesquisa, além de apoio constante. Logo, nesse processo de orientação, foi estabelecida o que Severino (2007) destaca como relação educativa, cuja ênfase está no compartilhamento de experiências mais amadurecidas do orientador com as experiências em construção das orientandas, aspecto que resultará num crescimento para todas as partes, uma vez que teve como alicerce o trabalho coletivo.

#### **4.2 Abordagem qualitativa da pesquisa**

Em um processo de coser, se não escolhermos a cor da linha compatível com o tecido e nem iniciarmos adequadamente para dar o ponto final, a costura vai ficar desalinhada e com grande probabilidade da roupa descosturar-se rapidamente, uma vez que o caminho da linha foi mal pensado e feito de qualquer jeito, sem os cuidados necessários de entrelaçamento. E na pesquisa científica ocorre a mesma situação de desalinhamento, caso não realizarmos escolhas criteriosas e relacionais entre as partes.

Pensando nesse processo investigativo relacional, esta pesquisa assume a abordagem qualitativa ao buscar entender o objeto estudado em seu contexto natural a partir dos diferentes significados não quantificados que lhes são atribuídos, visto que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (Minayo, 2009, p. 21-22)

A pesquisa qualitativa, portanto, compreende a dimensão humana em sua totalidade porque parte da realidade concreta que os(as) envolvidos(as) da investigação estão imersos(as), propiciando descrever, analisar e interpretar o fenômeno em suas especificidades. Com isso, segundo Creswell (2014), essa abordagem de pesquisa é caracterizada por necessitar, geralmente, de um ambiente natural como fonte de interação para a coleta de dados, cujo investigador(a) é o instrumento-chave, possuindo lógica dedutiva ou indutiva na organização dos dados; também enfatiza as múltiplas perspectivas dos(as) participantes ao captar os seus significados construídos, daí possibilitar a reunião de diferentes instrumentos e técnicas de coleta de dados; e é flexível, reflexiva e interpretativa, o que permite analisar os dados obtidos com profundidade.

Em linhas gerais, o critério de escolha por essa abordagem sucedeu pela necessidade de a pesquisadora obter os seus dados no próprio cenário de atuação profissional das participantes (escola de educação infantil), de modo a compreender como ocorrem as apropriações que elas têm em torno do desenho da criança por meio do grupo focal, enquanto técnica de pesquisa flexível e rigorosa para a apreensão de significados de uma fala; assim como possibilita descrever, analisar e interpretar os dados pela análise de conteúdo sistematizada por Bardin (2016).

### **4.3 *Lócus* e participantes da pesquisa**

A escola *lócus* de pesquisa está situada na Ilha de São Luís, capital do Maranhão, de onde a pesquisadora é natural. Essa cidade está na região nordeste e o seu clima é, prioritariamente, Tropical, quente e úmido, o que a caracteriza pelas suas duas estações bem definidas: verão chuvoso (janeiro a junho) e inverno seco (julho a dezembro). Segundo dados

do IBGE (2022)<sup>12</sup>, a sua área territorial é de 583.063 km<sup>2</sup> e possui, aproximadamente, 1.038.000 habitantes.

Partindo desse contexto, a pesquisadora optou por escolher uma escola comunitária localizada em um bairro periférico da cidade, adjacente à UFMA, de onde é egressa, pela necessidade em visibilizar o trabalho pedagógico realizado nesse segmento de administração de IEI, que, segundo Canavieira e Doihara (2009), surge para atender a demanda educacional na localidade pela precariedade ou inexistência da oferta de ensino às crianças, ao não ter vagas suficientes nas escolas públicas nas proximidades, o que é corroborado com os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2022<sup>13</sup> ao apontar que, dos 447 estabelecimentos de educação infantil existentes em São Luís, a rede pública de ensino possui apenas 76 creches e 80 pré-escolas, enquanto a privada tem 336 creches e 361 pré-escolas.

As escolas comunitárias, na forma da lei, prestam serviços educacionais com uma mensalidade acessível aos pais e/ou responsáveis, bem como, àquelas que regularizam sua documentação junto à rede municipal de ensino, recebem recursos advindos de convênios com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Essas Instituições são:

mantidas por grupo de pessoas físicas, por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais e alunos, entidades ou movimentos (associação de moradores, clubes de mães, sindicatos, movimentos sociais, ONGs, etc.) com inserção em sua entidade mantenedora de representantes da comunidade eleitos (Canavieira; Doihara, 2009, local 4).

Dessa maneira, com vistas a conhecer o *lócus* participante e sua dinâmica de trabalho, para, posteriormente, realizar o grupo focal, houve um contato inicial com a coordenadora, via WhatsApp, para saber a possibilidade de fazer a pesquisa e, com sua confirmação, foi organizada a documentação e enviada à escola (Apêndice A). Foram realizadas sete inserções de conhecimento, com duração de 2 horas e meia cada uma, as quais iniciaram no dia 12 de setembro de 2023 e terminaram no dia 21 do mesmo mês.

Todas essas observações permitiram uma compreensão mais aprofundada das falas das professoras no grupo focal, contribuindo, desse modo, com a realização da coleta e análise dos dados, na medida em que conhecer o contexto de onde alguém fala, torna-se esse falar mais compreensível e propício para captar os seus significados.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/sao-luis.html> Acesso em: 16 out.2023.

<sup>13</sup> Censo Escolar: sinopses estáticas (2022). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em: 16 out. 2023.

A escola, conforme o Projeto Político Pedagógico, tem três princípios norteadores: filosóficos (respeito à dignidade e direitos infantis; e ao desenvolvimento do pensamento crítico); psicológicos (respeito ao desenvolvimento biopsiosocial da criança); e socioeconômico cultural (promoção dos bens culturais, interação e respeito à diversidade cultural), tendo em vista a missão de

Potencializar o desenvolvimento pleno do discente em todas as suas dimensões e capacidades, tendo como premissa básica atender às necessidades e possibilidades do mesmo, de forma a considerar os aspectos individuais e coletivos e, viabilizar através de situações diversificadas a integração dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que subsidiam a formação para o exercício da cidadania (Projeto Político Pedagógico, p. 05).

Esse *lócus* surgiu em 2000 a partir de um reforço escolar implantado, anteriormente, pela diretora (formada em Magistério), o qual atendia, inicialmente, três crianças; entretanto, em decorrência da divulgação e aumento da procura, o reforço foi ampliando até se consolidar como escola. Nas palavras da diretora fundadora:

Ela nasceu de um reforço escolar, comecei com reforço com três crianças que estavam na escola e não aprendiam, e aí a mãe formou e veio falar comigo pra ensinar. Eu comecei com eles três...aí foi crescendo o reforço, fui divulgando e os pais foram procurando, foram gostando. Comecei com uma salinha só, mas aí foi aumentando, fui quebrando a casa, fui aumentando. Dessa linha [espaço da sala inicial], passou pro terraço, do terraço passou pra sala de estar [...] ficou nesses três cômodos. Depois, com muita insistência dos pais, que queriam uma escola mesmo de educação infantil, eu comecei com a educação infantil com 8 crianças.

Atualmente, a estrutura física da escola (figura 29), que era a casa da diretora, ampliou-se, no período da pandemia, para dois andares porque precisava respeitar o distanciamento social. Isso vai ao encontro do que Canavieira e Doihara (2009, local 3) pontuam sobre o funcionamento de escolas comunitárias: “poucas foram construídas para se constituir como tais, na maioria há uma “adaptação”, improvisação [...]”.

**Figura 29** – Fachada da escola *lócus*



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

No primeiro andar funciona as quatro turmas de educação infantil, as quais, pelo turno matutino, são a Creche I (2 anos), Creche II (3 anos), Pré I (4 anos) e Pré II (5 anos) e, pelo turno vespertino, são a Creche II (3 anos), Pré I A (4 anos), Pré I B (4 anos) e Pré II (5 anos). Nessa parte também tem um bebedouro, um banheiro adaptado às crianças, um fraldário, um banheiro para as professoras e demais funcionárias, a sala da diretora, uma sala que está uma turma dos Anos Iniciais, e um corredor que funciona como a secretaria; não possui espaço de parque e área externa. Já o segundo andar tem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), uma cozinha/copa, um bebedouro, dois banheiros (feminino e masculino) para as crianças, uma sala multiuso e uma sala que está livre pela transferência da turma, já mencionada, para o térreo.

As quatro salas de educação infantil possuem ar condicionado, cadeiras móveis e individuais, mesa e cadeira para as professoras, dois armários (exceto o Pré I/Pré I B, que tem apenas um), uma televisão, um quadro, um mural com o alfabeto e os números, e um espaço destinado a colocar as produções das crianças. O quantitativo de crianças em cada turma varia entre 10 a 20 e há duas professoras (titular e auxiliar/estagiária) naquelas que possuem crianças com deficiência, com exceção da turma Pré I B do turno vespertino (possui apenas uma).

Quanto ao número de funcionárias(os), há uma diretora, uma coordenadora, uma supervisora, uma assistente social, uma psicopedagoga, uma nutricionista, um apoio de serviços

gerais e, atuando na educação infantil, há sete professoras titulares de sala de aula (a professora da Creche II matutina é a mesma do Pré II vespertino), uma professora de inglês, uma professora de educação física e um professor de música, sendo que para esta pesquisa participaram oito, como será explicitado no subcapítulo acerca da organização da técnica do grupo focal realizada.

A rotina da escola, pela manhã, é das 07h às 11h, e, pela tarde, das 13h às 17h. De maneira geral, quando não tem horário de disciplina específica (inglês, educação física e música), inicia com a recepção das crianças, seguida do momento de roda e cantigas, atividade no livro didático ou xerocopiada, lanche, atividade no livro didático ou xerocopiada e organização para a saída.

Os recursos disponibilizados ao trabalho docente são uma impressora, uma caixa de som e materiais (figura 30), como resma de papel chamex, E.V.A, lã, cartolina, lápis de cor, giz de cera, massinha, cola, lápis e borracha. Tais materiais são listados para as(os) responsáveis comprarem no início do ano, mas a escola também compra ao longo do ano letivo, caso contrário, iria ficar escasso rapidamente.

Além disso, os livros didáticos são usados pelas crianças, de acordo com a diretora, desde quando iniciou o funcionamento da escola. Ela faz parcerias com editoras que vão oferecer exemplares: “elas vêm, demonstram o livro, a gente olha e escolhe”. Como os livros são pagos pelos(as) responsáveis, alguns não compram por não terem condições financeiras, contudo, “se eles não comprarem, ensinamos da mesma forma”, destacou a diretora, sendo que, neste ano letivo, os livros, que variam o quantitativo (2 a 5), a depender da turma, estão de acordo com BNCC (como consta nas suas respectivas capas).

**Figura 30** – Materiais escolares



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

A escola também possui duas formações pedagógicas: uma, com apenas a equipe, para o começo das aulas, de organização do ano letivo; e a segunda é sobre um tema específico que é visto como importante a ser debatido a partir do que se está sendo vivido, sendo realizada a contratação de uma profissional/formadora externa.

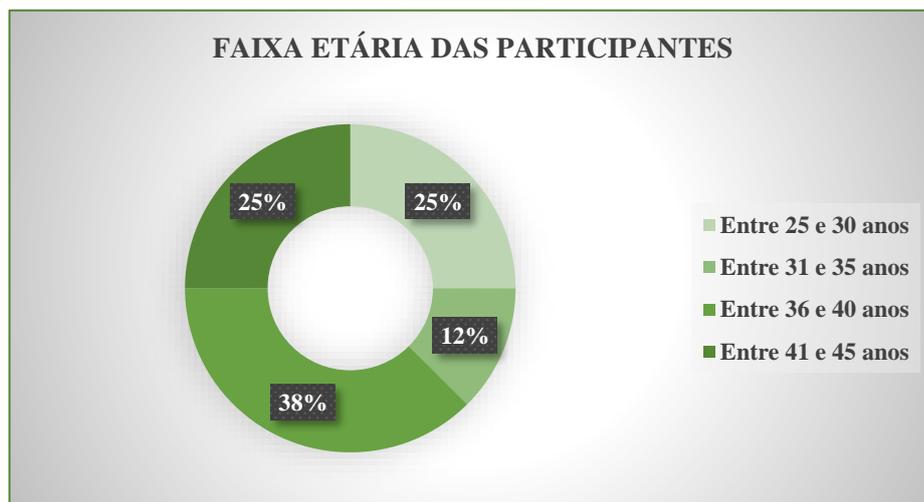
De modo a complementar a compreensão do contexto de pesquisa, a seguir tem sistematizado o perfil das professoras participantes, o qual pode contribuir no entendimento das discussões dos dados coletados.

#### 4.3.1 Perfil das participantes da pesquisa

Para traçar o perfil das oito professoras participantes, solicitamos o preenchimento de um questionário de identificação (Apêndice B) com as seguintes informações: nome fictício a ser utilizado nesta pesquisa, faixa etária, formação profissional, tempo de docência e tempo de docência na educação infantil.

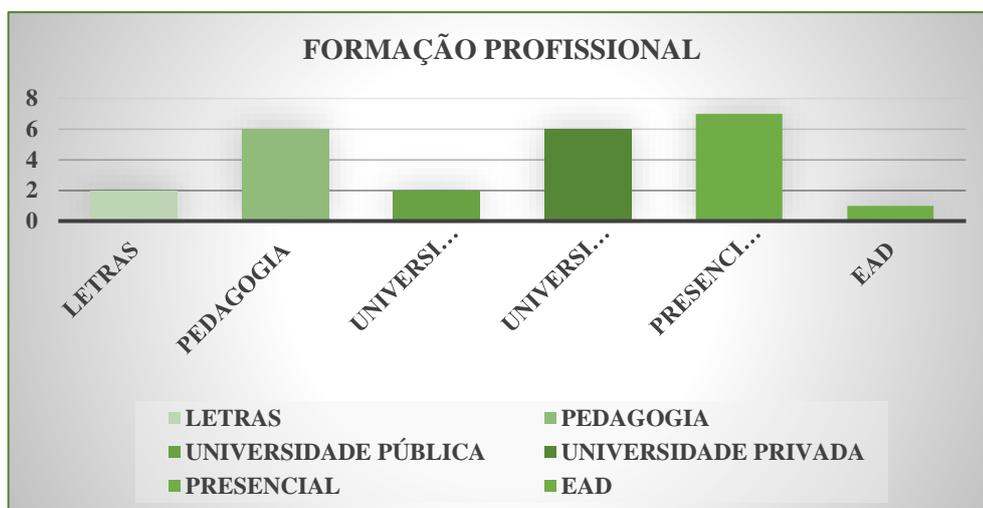
Das oito professoras, três possuem idade entre 36 e 40 anos; duas, entre 25 e 30; uma entre 31 e 35 anos; e duas, entre 41 e 45 anos, conforme gráfico 1 abaixo:

**Gráfico 1 – Faixa etária das participantes**



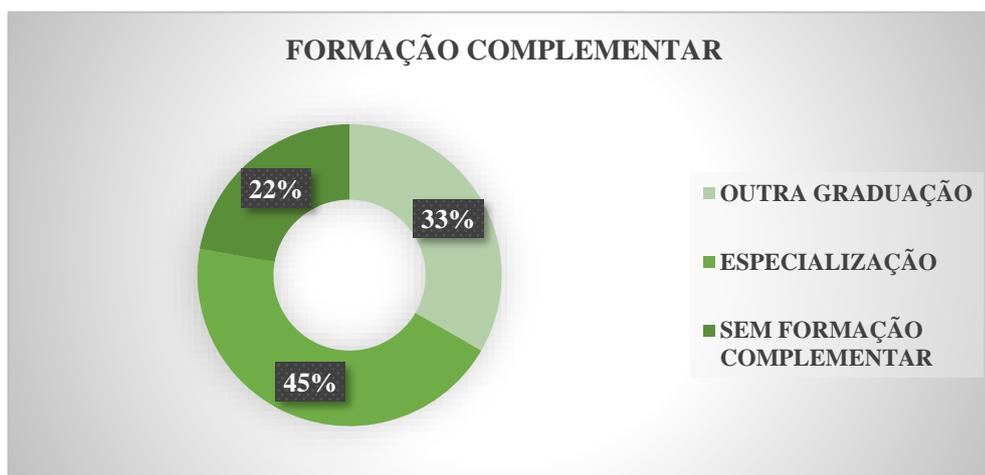
**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2023)

Quanto à formação profissional inicial, ilustrada no gráfico 2 a seguir, duas possuem graduação presencial em Letras, sendo uma egressa de Universidade pública e a outra de Universidade privada. As outras seis cursaram pedagogia, no formato presencial (5) e à distância (1), em que uma é formada em Universidade pública e cinco em Universidade privada.

**Gráfico 2 – Formação profissional**

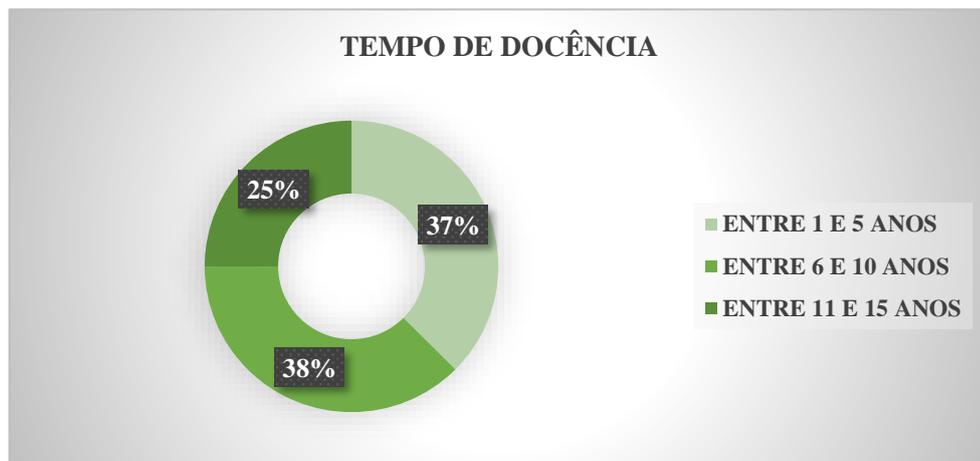
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Quando perguntadas sobre sua formação complementar (gráfico 3), três destacaram que possuem outra graduação; quatro possuem especialização realizada no formato presencial; e duas não possuem nenhum complemento formativo.

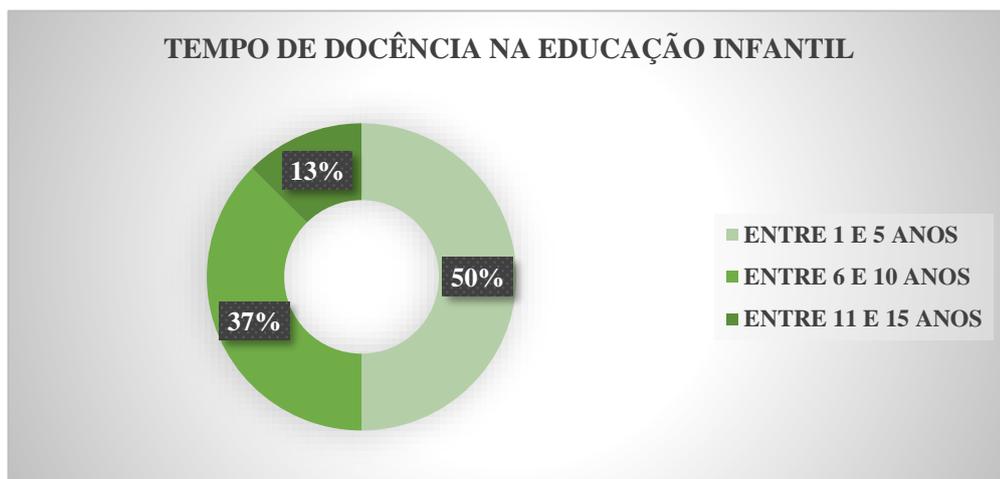
**Gráfico 3 – Formação complementar**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Sobre o tempo de docência, três possuem tempo inferior ou igual a 5 anos; três possuem entre 6 e 10 anos; e duas lecionam entre 11 e 15 anos. Vale mencionar que esse tempo, na maioria das professoras, converge com o tempo em docência na educação infantil (gráfico 5), na medida em que quatro possuem entre 1 e 5 anos de experiência; três possuem entre 6 e 10 anos; e uma está atuando entre 11 e 15 anos.

**Gráfico 4 – Tempo de docência**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

**Gráfico 5 – Tempo de docência na educação infantil**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

#### 4.4 Coleta de dados: técnica de grupo focal

O grupo focal é uma técnica que vem sendo bastante discutida no âmbito da pesquisa social, tendo seu pioneirismo no ano de 1926 com o sociólogo Emory Stephen Bogardus. Ele realizou uma pesquisa numa escola com alunos(as), incentivando-os(as) a expressarem as suas ideias e opiniões, o que o fez perceber a riqueza das discussões grupais em comparação com as entrevistas individuais (Leitão, 2003).

Conforme Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007), por algum tempo, tal técnica foi deixada de lado, cuja retomada se deu na década de 1940, no período da Segunda Guerra

Mundial, pelo sociólogo americano Paul Lazarsfeld, que estudou como ficava o moral das pessoas durante a transmissão dos programas de rádio. Esse estudo teve a participação do pesquisador sociólogo Robert K. Merton, que, posteriormente, aprofundou-se teoricamente nessa técnica e, juntamente com Marjorie Fiske e Patrícia L. Kendall, publicou, em 1956, o livro *The focused interview: a manual of problems and procedures*, sendo considerados(as) precursores(as) da formulação de uma metodologia para o uso do grupo focal.

No entanto, o grupo focal só veio a ser empregado sistematicamente na década de 1980 e, atualmente, está fortemente presente nas áreas de marketing, saúde e sistema de informação (Gatti, 2005; Kidd; Parshall, 2000), bem como vem ampliando-se nas pesquisas de educação. Ele é definido “como uma técnica de pesquisa qualitativa, realizada através de um grupo de interação focalizada, que permite ampla e profunda discussão entre os componentes sobre o tema em foco” (Guareschi 1996 *apud* Romero, 2000, p. 60). Além disso, o trabalho com o grupo focal possibilita:

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (Gatti, 2005, p.11).

Na literatura há algumas perspectivas de grupo focal, como as de Morgan (1997), que destaca três vertentes diferentes de uso dessa técnica: autossuficiente/autorreferentes (principal fonte de dados, gerando resposta à questão de pesquisa); fonte preliminar de dados (auxilia na criação de instrumentos de pesquisa e na realização de pré-testes); e multimétodos (combinação de instrumentos de coleta de dados para a triangulação).

Essa técnica possui especificidades e cuidados metodológicos em sua dinâmica, como: o papel do(a) moderador(a), assumido pela pesquisadora desta pesquisa; roteiro que se entrelaça com o problema e objetivos propostos; duração e registro do(s) encontro(s); criação de condições para a participação de todos os componentes do grupo, requisitando deste ter características homogêneas, viabilizando trocas e expressões subjetivas (Gatti, 2005). Portanto, o grupo focal deriva da ideia de entrevista grupal, entretanto, conforme Gondim (2003), o que os diferenciam é o papel do(a) moderador(a) e a forma de abordagem:

O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, diádica, ou seja, com cada membro. Ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo (Gondim, 2003, p. 151).

Nessa perspectiva, cabe ao(à) moderador(a) o papel de facilitador das discussões, tendo como ponto de partida uma temática escolhida e precisa levar em consideração, para sua análise, o grupo em sua totalidade, pois, se direcionar o seu olhar para a fala individual, perde a essência de um grupo focal. Ele(a) precisa estar bem preparado(a) para coordenar esse trabalho, o que requer habilidades como empatia, atenção flutuante, domínio do tema, autocontrole, autodomínio e presteza nos feedbacks (Gondim; Buchaft, 2004).

Para tanto, a elaboração de um roteiro faz-se necessária para organizar o percurso do grupo focal, direcionando as discussões. Ele não pode ser engessado, pelo contrário, deve ser flexível “de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado” (Gatti, 2005, p 17). Esse instrumento, quando bem elaborado, permite o aprofundamento do debate, o qual torna-se fluido pelas mínimas intervenções do(a) moderador(a) (Gondim, 2003).

Assim como um roteiro é necessário, as formas de registros do processo de grupo focal também são. De acordo com Gatti (2005), as ferramentas mais utilizadas são as gravações de áudio, daí o cuidado de escolher um local apropriado, com vistas ao sucesso dessas captações sonoras, ademais de deixar confortável os(as) participantes, favorecendo as interações grupais.

Para realização dos grupos, devem ser reservados espaços apropriados, de preferência em território neutro e de fácil acesso aos participantes. O ideal é uma sala que abrigue confortavelmente o número previsto de participantes e moderadores e que esteja protegida de ruídos e interrupções externas. Os participantes podem ser distribuídos em torno de uma mesa retangular ou oval, ou dispostos em cadeiras arrumadas em forma circular (Trad, 2009, p. 781-782).

Quanto à composição do grupo nesse espaço, não há um consenso na literatura sobre a quantidade específica, variando de 3 a 15 pessoas. Quando esse quantitativo é ultrapassado, as interações podem ficar comprometidas, tendo em vista que nem todos(as) participantes conseguem se expressar, bem como é difícil manter o foco nas questões centrais propostas (Trad, 2009).

A quantidade de participantes por grupo focal também vai depender da duração da(s) sessão(ões), a qual, por sua vez, está relacionada com a complexidade do tema a ser discutido. A duração também não tem um consenso específico na literatura, variando de 60 min a 180 min (Kind, 2004; Gatti, 2005; Oliveira; Leite Filho; Rodrigues, 2007; Trad, 2009), sendo que, para Debus (1988), se as informações desejadas forem muito específicas, o encontro não deverá durar mais de 40 minutos. Diante disso, o importante é conduzir o grupo focal para responder às questões pretendidas, o que pode acontecer em uma ou duas sessões, visto que é uma quantidade cabível para se obter dados necessários para uma boa análise (Gatti, 2005).

Partindo desses pressupostos, selecionamos o grupo focal como única técnica desta investigação, caracterizando-se por ser autossuficiente/autorreferente, dada a sua natureza em permitir que o(a) pesquisador(a) consiga uma quantidade suficiente de informações em um período de tempo mais curto (Gatti, 2005). A sua escolha também está em diálogo com os seus aportes teórico-metodológicos, à medida que propiciou às professoras participantes expressarem suas apropriações acerca do desenho, pois:

[...] para compreender a fala de alguém não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento [...], é preciso apreender o significado da fala. O significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem (Aguiar, 2002, p.130).

Nessa direção, no dia 22 de setembro, realizamos dois grupos focais com uma sessão cada um, onde a pesquisadora conseguiu gerar dados suficientes para a sua análise, visto que, embora os grupos fossem distintos no que se refere à sua composição, houve uma padronização no andamento das discussões em virtude do roteiro elaborado com os eixos temáticos do debate (Apêndice C). A organização dos dois grupos foi discutida com a coordenadora escolar, de modo que ela os ajustassem no cronograma de atividades das professoras para caber no horário de trabalho, das 07h às 11h e 13h às 17h, pois a expliquei como seria a dinâmica e precisaria de, no mínimo, uma hora para realizá-la.

Com isso, a princípio, ficou acordado que seriam cinco professoras pelo turno matutino, das 09:30h às 10:30h, as atuantes na creche I, creche II<sup>14</sup>, pré I, pré II e a professora de Inglês; e quatro pelo turno vespertino, das 15:30h às 16:30h, as da creche II, pré I A, pré I B e a professora de Educação Física. No entanto, os grupos ficaram formados por três professoras (creche I, creche II e pré I) no turno matutino, cuja sessão durou 48 min e 54 segundos, e cinco

---

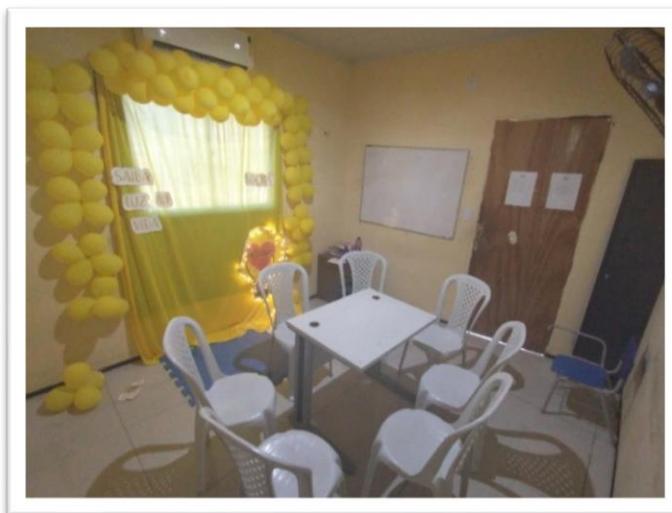
<sup>14</sup> Como a professora da creche II do turno matutino é a mesma do pré II vespertino, ela participou apenas de um grupo focal.

(creche II, pré I A, pré II B, pré II e a professora de Inglês) no turno vespertino, com duração de 1 hora e 3 minutos e 37 segundos.

Essa composição dos grupos aconteceu em decorrência de alguns contratempos, a saber: a professora do pré II do turno matutino não pôde participar em razão de sua auxiliar de sala não haver ido nesse dia e não tinha quem a substituísse na turma, mas ela conseguiu participar do grupo focal da tarde. A professora de Inglês não participou pela manhã porque teve que assumir uma turma do fundamental Anos Iniciais que estava sem professora, entretanto, pôde também participar no turno vespertino. Quanto à professora de educação física, estava na escola apenas pela tarde e não conseguiu ajustar os seus horários.

O grupo focal foi realizado numa sala de aula da escola *lócus* de pesquisa pelo seu fácil acesso às participantes e a única disponibilizada pela coordenação escolar, dada às particularidades da aplicação dessa técnica, as quais foram explicadas de antemão. Essa sala, situada no segundo andar, não estava com turma porque uma das crianças inserida nela teve um acidente, ficando com dificuldades de locomoção, resultando na transferência da turma para o térreo. Todavia, estava sendo utilizada para algumas ações escolares.

**Figura 31 – Espaço de realização do grupo focal**



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

O espaço foi organizado com cadeiras em torno de uma mesa retangular (figura 31) e, nesta, foram colocados dois gravadores de áudio para apreender as discussões ocorridas. As etapas foram perpassadas em consonância com Souza (2020): pré-debate, debate e pós-debate.

No pré-debate foi feita a apresentação da moderadora/pesquisadora e seu papel, do tema de discussão e o porquê da escolha das participantes, seguida da entrega e preenchimento

do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (Apêndice D) e do questionário de identificação das participantes, assim como apresentamos as regras de funcionamento do grupo e os aspectos éticos, deixando espaço para serem realizados possíveis questionamentos de dúvidas ou de esclarecimento sobre algum ponto.

No momento do debate, para iniciá-lo, solicitamos às professoras que expressassem, de modo livre, a sua compreensão sobre o desenho infantil. Algumas escreveram, outras desenharam, mas todas, depois, posicionaram-se oralmente. Essa abertura está fundamentada em Morgan (1997) quando ele:

sugere que um dos caminhos para assegurar um pouco mais de tranquilidade, nesse início de processo, é pedir às pessoas para que usem uns poucos minutos para fazer anotações pessoais sobre a questão inicial, antes de se posicionar diante o grupo. [...] esse tipo de abertura do grupo produz evidência direta do grau de consenso ou de divergências dentro dele, o que é importante não só para as análises posteriores, como para a tarefa imediata de levar avante as discussões subsequentes (*apud* Gatti, 2005, p. 31).

Passado esse momento inicial, o debate foi conduzido a partir das técnicas de deixar as participantes à vontade para falar seus pontos de vistas e de complementar falas de outra professora, quando acreditar ser necessário; além de estimular perguntas entre si para manter ativa as discussões, pois era uma maneira de termos um sequenciamento relacional ao longo do grupo, o que deu suporte para aprofundarmos o tema, sempre com atenção para não ocorrer desvios. O encerramento do debate se deu por meio de agradecimentos e combinados futuros de uma devolutiva dos resultados da pesquisa e uma formação sobre a temática, dada às falas pessoais das professoras participantes acerca do seu processo formativo (inicial e continuada) e uma retribuição à escola por ter aceito participar desta investigação.

No pós-debate, descrevemos os dados pela transcrição dos áudios sem usar *softwares*, permitindo que, ao longo desse processo, acrescentássemos os gestos/comportamentos que as professoras faziam ao relatar alguma experiência, enriquecendo ainda mais a análise dos achados obtidos, tendo em vista que a moderadora/pesquisadora tem “a memória do contexto de certas falas, do clima da discussão em variados momentos” (Gatti, 2005, p. 44). Portanto, a análise dos dados não começa apenas quando o grupo acaba, mas já inicia durante o fazer do grupo (Smeha, 2009).

Diante disso, o grupo focal, quando bem conduzido, é uma técnica que possibilita apreender pontos de vistas diferentes, mas passíveis de serem dialogados entre si. É uma forma de coleta que considera a dimensão da fala e escuta humana, respeitando o que o(a) outro(a) pensa; bem como as trocas coletivas, no andamento das discussões, podem tornar-se ativadoras

de redirecionamentos de pensamentos e práticas pelo aprofundamento de um tema específico, resultando em um momento formativo de construção de novos conhecimentos ou reflexões para o(a) pesquisador(a) e participantes.

#### **4.5 Descrevendo, analisando e interpretando os dados: análise de conteúdo**

O processo de análise de uma pesquisa não é passivo aos dados gerados, mas é algo que enriquece e contribui para o seu desenvolvimento, já que precisamos ir, nesta pesquisa, além do caráter descritivo das falas das professoras para atingir os significados com profundidade a partir do seu contexto, assim como é o momento que o todo da investigação se entrelaça. Por isso, optamos pela análise de conteúdo, a qual Bardin (2016) destaca como:

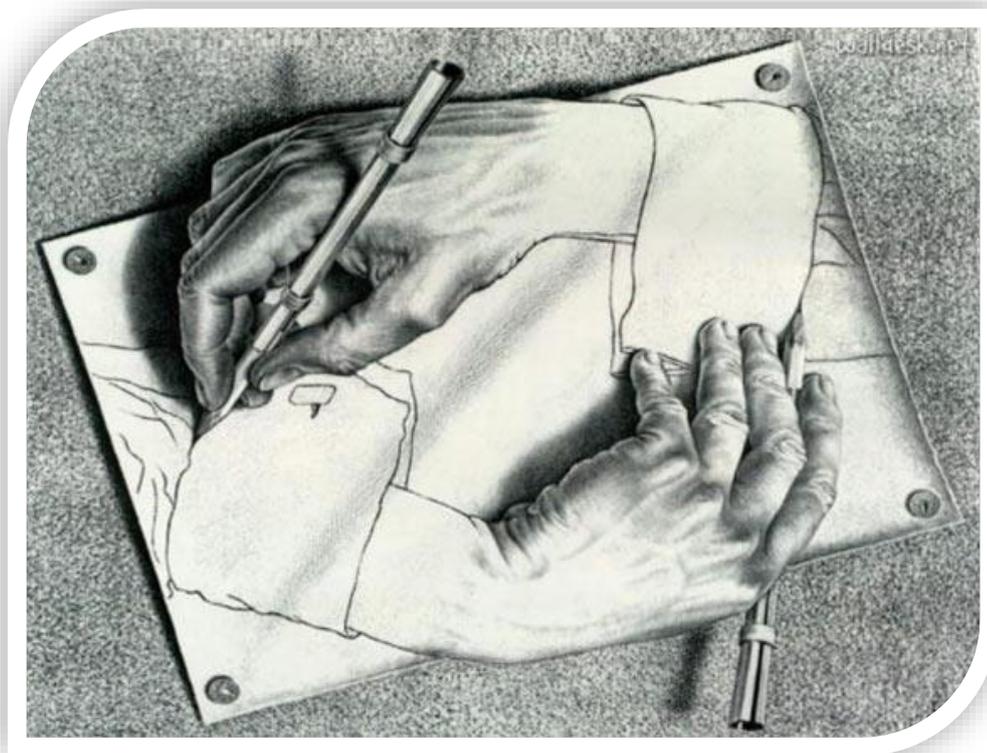
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Esse tipo de análise desvela o que está por trás do dito, ultrapassando a superficialidade do expressado mediante indicadores favoráveis ao que se pesquisa. Para tanto, organizamos essa análise em três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2016). Na pré-análise, iniciamos o contato com o material para organizá-lo por meio da realização de uma leitura flutuante dos dados descritos oriundos dos grupos focais, o que permitiu uma sistematização das ideias com a finalidade de seguir para a etapa de exploração.

Na segunda etapa, de exploração do material, fizemos uma leitura mais profunda dos dados com o intuito de codificarmos-nos em unidades de registro pela sua fragmentação em partes e, posteriormente, elencamos as categorias de análise, que, segundo Bardin (2016), para serem consideradas boas, devem possuir as seguintes qualidades: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade, e produtividade. Quanto à última etapa, de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, apresentamos no próximo capítulo contendo a análise e discussão dos dados.

## 5 O DESENHO DA CRIANÇA NO TRABALHO DOCENTE: APROPRIAÇÕES E OBJETIVAÇÕES

**Figura 32** – Drawing Hands (Desenhando Mãos)



**Fonte:** Maurits Cornelis Escher (1948)<sup>15</sup>

Desenhando mãos (figura 32) é uma obra que nos convida a refletir sobre as potencialidades de criação humana, as quais são instigadas pela interação social. Uma mão é desenhada pela relação de interdependência com a outra mão, pois o(a) ser humano(a) aprende em colaboração com o(a) outro(a) e não de modo isolado. Com esse olhar de entrelaçamento na relação criança-desenho-professora, este capítulo tem por objetivo apresentar, analisar, interpretar e discutir os dados coletados pelo grupo focal como técnica de pesquisa, cuja organização está em conformidade com a análise de conteúdo (Bardin, 2016), a qual permitiu extrairmos duas categorias com suas respectivas unidades de registro (quadro 4), tendo em vista os objetivos deste estudo para responder à questão de pesquisa: como ocorre a apropriação do desenho por parte da professora em sua prática pedagógica no contexto da educação infantil?

<sup>15</sup> Obra de arte disponível em: <https://arteeartistas.com.br/drawing-hands-desenhando-maos-maurits-cornelis-escher/> Acesso em 27 jan.2024

Os nomes fictícios das professoras participantes foram, em sua maioria, escolhidos por elas, mediante o preenchimento do questionário já referido: Agatha (professora de Inglês), Francisca (creche I), Frida (creche II), Luana (creche II e pré II), Liz (pré I), Maria (pré I), Paola (pré I) e Louise (pré II). Cabe pontuar que três professoras escreveram os seus respectivos apelidos e, para assegurar o anonimato de suas identidades, optamos por mudá-los.

#### Quadro 4 – Organização da análise de dados

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
Concepções sobre o desenho na educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cunho Psicológico x Cunho Pedagógico</li> <li>✓ Desenvolvimento da imaginação e criatividade</li> </ul>
Atividade mediadora docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O que e com o que desenhar!</li> <li>✓ Copiar, sim; mas fazer pelo(a) colega, não!</li> <li>✓ Que lindo!</li> <li>✓ Minha sustentação!</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

### 5.1 Concepções sobre o desenho na educação infantil

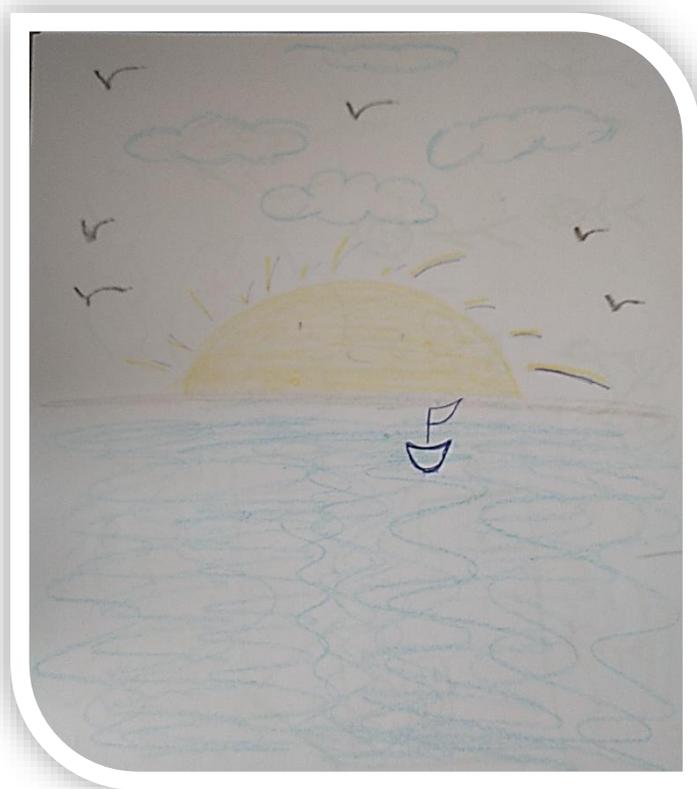
A categoria “Concepções sobre o desenho na educação infantil” está de acordo com o objetivo de identificar a compreensão das professoras sobre o papel do desenho das crianças da educação infantil. Nela, discutiremos as unidades de registro “Cunho Psicológico versus Cunho Pedagógico” e “Desenvolvimento da imaginação e criatividade”. Tais unidades surgiram quando as professoras foram questionadas sobre o que compreendem por desenho infantil e, com suas respostas, direcionadas a aprofundar a temática da imaginação e criatividade.

#### 5.1.1 Cunho psicológico versus Cunho pedagógico

O desenho infantil é uma linguagem trabalhada em diferentes áreas do conhecimento, versado, por exemplo, na antropologia, filosofia, pedagogia, psicologia e sociologia. Essas diversas possibilidades de estudar e conceber o desenho da criança têm resquícios na compreensão que as professoras de educação infantil possuem no que concerne a essa produção pictográfica, visto que nossas apropriações são fruto de experiências sociais compartilhadas.

Dessa forma, no diálogo com as professoras participantes, observamos que a maioria compreende o papel do desenho da criança a partir de dois eixos: o psicológico e o pedagógico. Elas tiveram a opção de revelarem essa compreensão por meio, inicialmente, da linguagem escrita ou gráfica, como mencionado no capítulo metodológico, e, posteriormente, discutimos oralmente. Vejamos os desenhos realizados por duas professoras (figura 33 e 34) e, em seguida, algumas falas<sup>16</sup>.

**Figura 33** – Compreensão sobre o desenho da criança na educação infantil pela professora Frida



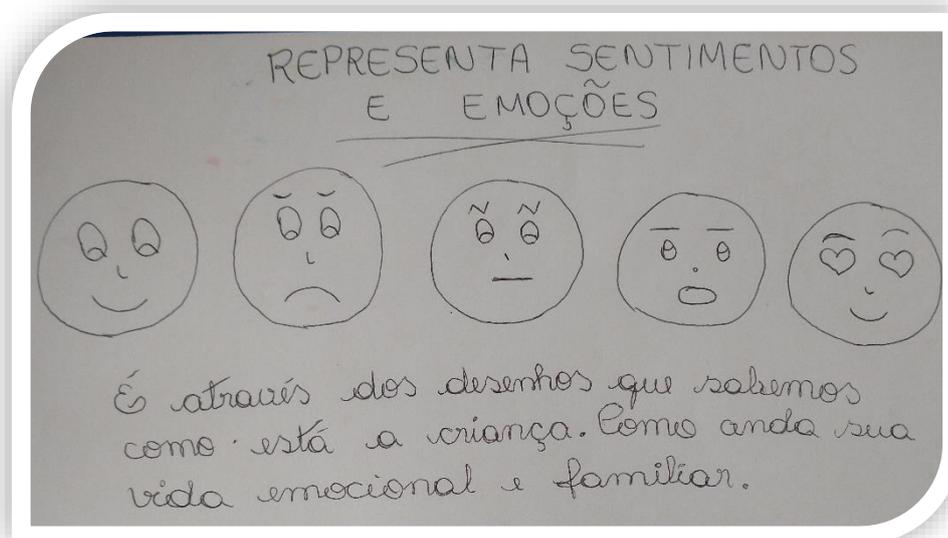
**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

---

<sup>16</sup> Transcrevemos com fidedignidade todas as falas evidenciadas nesta pesquisa, respeitando suas expressões linguísticas coloquiais.

**Figura 34** – Compreensão sobre o desenho da criança na educação infantil pela professora

Paola



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

**LUANA:** o desenho, principalmente na educação infantil, deve ser uma coisa que o professor deve estar muito atento a isso porque daí a gente pode descobrir que a criança tá passando por algum tipo de abuso, algum tipo de sofrimento em casa. Então, é uma coisa que expressa muito o que a criança tá vivendo, o que a criança tá sentindo.

**FRANCISCA:** eu acho que no desenho [...] ela [a criança] transfere as emoções, as tristezas que ela está sentindo.

**PAOLA:** representa sentimentos e emoções. É através dos desenhos que sabemos como está a criança, como anda sua vida emocional e familiar.

**AGATHA:** [...] através do desenho, ele [criança] se manifesta, né, que é uma manifestação deles que eles podem tá conversando ali, mostrando o que eles sentem, se eles tão bem, se eles não estão... então, através do desenho deles, eles conseguem, querem ou tentam, passar a imagem.

**LOUISE:** é uma forma de elas expressarem os seus sentimentos e as vivências, porque, geralmente, as crianças desenharam sobre aquilo que vivem e sobre os seus sentimentos.

**FRIDA:** [...] através do desenho a gente consegue perceber, assim, as habilidades, mas principalmente a questão psicológica. Acredito que o desenho é o reflexo do teu psicológico, principalmente da criança. [...] o desenho é uma ferramenta fundamental pra você conseguir analisar aquela criança. Por isso, eu coloquei assim [desenhou]: o mar, a gente não tem a mensura dele, então, é como se fosse a mente, a mente da gente. A gente não tem como mensurar o que aquela criança naquele momento tá vivendo. Então, através do desenho, talvez ela consiga...é o barquinho perto daquilo que ela esteja vivendo, de bom ou de ruim.

**LIZ:** é o que eles [as crianças] tão vendo no dia a dia. Tipo, eu, no dia da aula da escola, eles desenharam a escola, começaram a desenhar pai, mãe e eles. É muito o que eles tão vivenciando no dia a dia deles.

As professoras Luana, Paola, Francisca, Louise e Agatha evidenciaram com mais afinco que o desenho é uma forma que as crianças têm de expressarem sentimentos e emoções, sendo, portanto, como destacou a professora Frida, uma ferramenta para que consigamos captar como a criança está psicologicamente. Quanto à professora Liz, a ênfase é dada para o desenho como representação de vivências.

Essas falas e os desenhos das professoras Frida e Paola revelam que o olhar que as professoras direcionam ao desenho está fortemente vinculado a interpretações psicológicas. Nessa ótica, o grafismo é um recurso docente que contribui para saber o estado de ânimo da criança e suas vivências, não se delineando para o pedagógico, ou seja, para as possibilidades que as crianças têm em construir conhecimentos por meio dele. Tal forma de conceber o desenho ocorre

[...] porque a grande quantidade de estudos e de pesquisas realizadas sobre a gráfica infantil, pagou e ainda paga o preço de uma direcionalidade unilateralmente intelectualista-quantitativa-hierarquizante (que corresponde a uma tendência igualmente unilateral de atribuir papéis expressivos de emoções, conflitos, necessidades), mas com um protagonismo todo (ou quase todo) confiado à iniciativa psicológica, à ausência de pedagogia e – fato mais sério – fora de um projeto de trabalho (Malaguzzi, 1978 *apud* Hoyuelos, 2020a, p. 165-166).

A interpretação psicológica das professoras também se desdobra para os elementos de composição do desenho, como visto a seguir:

**LUANA:** A criança pega as cores, principalmente, de acordo com o estado emocional dela naquele dia. E, às vezes, têm crianças que pega só o preto, têm crianças que pega só o marrom, cores mais assim. Isso aí é expressão do que ela tá sentindo, né?! Indicação do que ela está sentindo naquele momento. [...] tem até uma criança [...] que a gente dá um lápis todo colorido, aí pinta todo colorido. Aí depois que pinta todo colorido, ele [a criança] pega o lápis preto e risca todinho em cima, fica tudo escuro. “*Mas porque tu pintou assim?* [a professora]” [...] “*Eu gosto de tudo escuro*” [a criança]. Então, a criança talvez esteja passando por alguma coisa...algum tipo de sofrimento, de tristeza, que elas só conseguem pensar que tá tudo escuro. Então, é uma coisa que a gente deve se manter muito atenta em relação a isso nos desenhos infantis.

**PAOLA:** [...] a gente tem que observar o desenho. Às vezes, a criança faz um círculo ou umas coisas que a gente acha “*ah, é só uns traços*” ... até a forma que ela pega o lápis, se ela pega com muita força ou se ela pega mais leve...tudo isso a gente precisa observar.

**FRANCISCA:** [...] até nos traços que a criança pega o lápis, tem umas que pega o lápis, mas, às vezes, também, é o jeito como alguém pega ela.

A professora Luana demonstra uma preocupação com as cores escolhidas pelas crianças no processo de desenhar, demarcando que podem estar atreladas a aspectos positivos ou negativos, os quais são determinados pela lógica da tonalidade, na medida que tons escuros

remetem a tristezas e sofrimentos, e tons claros ou coloridos são alegrias e bem estar. Esse pensamento está ao encontro dos estudos psicológicos das cores que consistem em abordar que as cores influenciam a psique humana e a percepção que temos do nosso entorno, bem como identificam as sensações do ambiente (Dantas *et al*, 2023). No entanto, Iavelberg (2013) alerta que não nos cabe interpretar no âmbito psicológico as cores escolhidas pelas crianças.

Para Mukhina (1995), o uso das cores nos desenhos é uma necessidade para a criança, seja utilizando-as da maneira que quiser ou seguindo a cor do objeto real dita pelo(a) adulto(a). A criança também escolhe uma cor pela sua preferência quando já consegue percebê-la emocionalmente, posto que a escolha das cores tem relação com o desenvolvimento infantil, no sentido de que a criança de 2 ou 3 anos de idade usa todas as cores, sem discriminá-las, enquanto a de 3 a 5 anos “[...] pinta tudo que é “bonito” com cores chamativas; e o que é “feio” ela pinta com cores escuras e desenha malfeito de propósito. [...] *A cor e o cuidado dedicados ao desenho expressam a atitude da criança para com o conteúdo desse desenho*” (Mukhina, 1995, p. 173, grifo original).

Notamos também no excerto da professora Luana que o colorido usado inicialmente pela criança não foi fruto de sua escolha, mas sim da docente, e, quando pôde escolher livremente, desde sua preferência, quis a cor preta. Inferimos que a postura docente diante às cores com tonalidades escuras tem vínculo com os preconceitos e estereótipos estabelecidos e construídos socialmente, ao passo que “O preto é de todas as cores”, fala de uma criança de 2 anos e meio ao ter explorado materiais pretos com consistência e tatilidade diferentes (Vecchi, 2017). Por isso, é preciso deixar que as cores expressem suas identidades às crianças pela experimentação, pelo “ver” e “degustar” o que se tem ao redor, visto que podem adquirir uma forte carga expressiva e comunicativa (Vecchi, 2017).

Ao possibilitar essa relação simbiótica benéfica nas escolas da infância, as crianças aguçarão suas capacidades perceptivas, as quais, por serem funções psíquicas naturais, necessitam ser potencializadas constantemente, com vistas a sua humanização. Pela linguagem do desenho, quando dada as condições e mediação docente adequadas, a sensibilidade perceptiva, que é um processo ativo, é refinada pela nutrição do olhar estético, permitindo à criança imergir nas peculiaridades que cada objeto e/ou ser vivo possui.

Quanto à fala da professora Paola, percebemos que ela demonstra ter um cuidado em relação aos formatos dos traços gráficos das crianças, mas busca os seus significados no teor psicológico, não associando que “um círculo”, exemplo citado, pode ser resultado dos avanços da criança no desenvolvimento do desenho e no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, as formas geométricas que vão compondo aos poucos os desenhos das crianças são reflexos de uma elaboração psíquica em níveis e operações diferentes (Derdyk, 2010), tendo em vista a exploração que a própria criança faz no papel ou suporte que esteja utilizando para desenhar. Cada novo elemento gráfico disposto pela criança surge de elementos gráficos já alcançados, ou seja, quanto mais imagens gráficas estiverem disponíveis à criança, mais elas se associarão às existentes e, de modo combinatória da atividade criadora, uma nova imagem materializar-se-á no desenho.

Ademais, nas falas da professora Paola e Francisca têm uma interpretação psicológica no que se refere ao movimento que a criança faz com o lápis ao desenhar desde o ponto de vista da intensidade segurada, a qual pode estar atrelada com a forma pela qual a criança é segurada/tratada, levando-nos a inferir que se a criança for segurada com força, o movimento do lápis será mais intenso e, caso a criança for tratada com delicadeza, a intensidade do lápis será menor.

Para Derdyk (2010, p. 60-61), o lápis funciona como “ponte de comunicação entre o corpo e o papel. [...] é um instrumento medidor da manifestação física e vivencial da criança, espelho de sua ebulição interna”. Com esse exposto, a leveza ou a força que a criança coloca no lápis está indissociável com a ação de um corpo que, para aprender, precisa explorar, experimentar e investigar as possibilidades que estão disponíveis ao seu redor.

O uso do lápis ou outro riscador é uma ação cultural, sendo aprendido socialmente. Cabe a professora mediar essa aprendizagem com intervenções focalizadas que auxiliem a criança a se apropriar desse uso. Por exemplo, sugestões de inclinação do lápis (quando está sendo utilizado em pé) ou segurá-lo mais embaixo (ao ser pego no topo) e outras que não impõe, nem controla e adestra a conduta infantil, mas permite o conhecimento de como se utiliza um material pelo próprio explorar. Logo, o lápis é um instrumento pelo qual a criança se objetiva no papel, pois possui função mediadora que a orienta externamente, influenciando seu comportamento.

Dessa maneira, corroboramos com os estudos de Gobbi e Leite (2002) ao explanarem que as práticas docentes são fortemente influenciadas pelo enfoque psicológico, porque o desenho da criança não tem espaço notório em pesquisas na área educacional numa perspectiva pedagógica, ocasionando um olhar em que “o desenho acaba sendo percebido como possibilitador de diagnóstico do desenvolvimento cognitivo ou da personalidade das crianças” (local 44). Ressaltamos ainda que não estamos invalidando a importância que as abordagens psicológicas têm para o estudo do desenho infantil, pelo contrário, sabemos que foram essenciais para alavancar estudos posteriores sobre a temática. Todavia, defendemos que o

desenho na educação infantil precisa ser enxergado como linguagem expressiva e cultural pela qual a criança constrói aprendizagens.

Não houve falas nítidas das professoras que se correlacionem com essa defesa, mas algumas apresentaram reflexões que evidenciam o desenho como ferramenta pedagógica que tem o papel de ajudá-las a compreender se a criança está ou não se desenvolvendo e assimilando o que está sendo ensinado, assim como pré-requisito para outras aprendizagens. Vejamos:

**MARIA:** [...] quando a gente olha o desenho, a gente consegue ver se ele [a criança] tá desenvolvendo ou não.

**LIZ:** eu acho que essa fase [educação infantil], é uma fase que a gente desenvolve mais o aluno na forma de desenho. [...] Se ele desenvolve no desenho, a coordenação dele é boa, né, porque o desenho é difícil, não é, é. Ninguém consegue assim.

**FRIDA:** [...] também acho que o desenho trabalha muito a coordenação pro resto das outras coisas que a gente precisa, né, escrita, segurar caneta.

Podemos atrelar a fala das professoras Liz e Frida com um pensamento bastante difundido no sistema escolar, a saber: conceber o desenho como um treino para habilidades motoras. Não desconsideramos que o desenho é um ato motor da criança, contribuindo para novas aquisições motoras, entretanto, concepções com fins apenas técnicos, como aprimoramento da destreza das mãos e dedos, que inibem as diversas potencialidades da produção gráfica, devem ser superadas, dando lugar para o entendimento que, pela linguagem do desenho, a criança externaliza suas estratégias de compreensão dos fenômenos da realidade, pois o desenho “é sempre uma interpretação, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original. O desenho traduz uma visão porque traduz um pensamento, revela um conceito” (Derdyk, 2010, p. 110).

Um aspecto que também chama atenção é quando a professora Liz explica que “*o desenho é difícil [...] Ninguém consegue assim*”. Essa apropriação acerca do desenho pressupõe a ideia que nem todos(as) têm a capacidade de desenhar, indo ao encontro da concepção de que se você não tiver “dom” ou “talento” natural para desenhar, não desenvolverá o seu desenho. Martins (1992) ainda assinala que essa ideia decorre da crença que há conceitos e regras que permeiam o desenho, os quais são difíceis de atingir ou inatingíveis. Contudo, tal visão precisa ser combatida, porque invalida as potencialidades das crianças em sua atividade criadora com o desenho.

Pensar que somente “algumas” crianças poderão progredir no desenho, é sucumbir em um sistema capitalista meritocrático onde as condições não são oferecidas para todos(as) e avança quem tem acesso a mais oportunidades. A seleção natural do desenho não oportuniza,

mas estagna e constrói estereótipos. Nesse ínterim, possibilitar, com condições adequadas e concretas, às crianças acesso ao desenho como linguagem que permita intercambiar com o mundo, torna-se a superação dessa linha de pensamento que classifica, fragmenta e mascara a capacidade criadora da criança.

Outro ponto interessante a ser discutido é a relação entre o desenho e a escrita estabelecida pela professora Frida. A aquisição da escrita, para a teoria histórico-cultural, é um processo psíquico bastante complexo, requerendo um grau considerável de abstração por parte da criança. O seu processo desenvolve-se, no começo, pela aparição dos primeiros signos visuais, como o gesto, signo visual que contém a futura escrita da criança, mas também perpassa o desenho e as brincadeiras de papéis sociais pelas quais a criança substitui um objeto pelo outro, porque consegue realizar um gesto representativo. A exemplo, utilizar um controle remoto como telefone ou o cabo de vassoura como cavalo.

Sobre o desenho, Vigotski (2007, p. 136) enfatiza que é uma linguagem que tem como base a linguagem verbal, daí os primeiros desenhos das crianças lembrarem “conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos”. Depois a criança vai perceber que poderá também desenhar a fala, semelhante com o que já faz com os diferentes elementos culturais desenhados. Nessa direção, mais uma vez, frisamos a importância de ampliarmos o espaço do desenho, pois a sua limitação também repercutirá no desenvolvimento de outras linguagens, como a escrita.

Com a imersão tida no contexto escolar pesquisado para conhecê-lo, percebemos que as professoras, orientadas pela coordenação pedagógica, têm muito interesse que as crianças saem da educação infantil lendo e escrevendo, com a ênfase no código escrito. Diante disso, articulando com o que disseram as professoras Liz e Frida, consideramos que o desenho se torna um treino motor para ensinar às crianças “a desenhar letras e construir palavras com elas” (Vigostki, 2007, p. 125), culminando no esvaziamento da compreensão interna das duas linguagens, desenho e escrita, o que contraria os documentos legais basilares desse segmento de ensino, como as DCNEI e a BNCC, os quais apregoam a promoção de experiências que favoreçam a imersão e o convívio das crianças nas diferentes linguagens, de modo a alargar suas aprendizagens e interações sociais.

Além disso, nas falas das professoras Agatha e Frida abaixo, notamos que o desenho não é concebido como linguagem expressiva das crianças, mas como mais um recurso pedagógico no qual elas podem expressar-se, permitindo às docentes saber se estão desenvolvendo ou não. O desenho como linguagem difere-se do como recurso didático porque não está a serviço de um “conteúdo”, mas entrelaçado com as unidades do todo cultural, visto

que propicia a criança a conectar-se e comunicar-se com a sua volta, suscitando, por meio de explorações e experimentações, reflexões, hipóteses, interpretações que originam conhecimentos e, por conseguinte, uma teia de aprendizagens que desencadeia um senso estético frente aos fenômenos reais.

**AGATHA:** [...] se eu trabalho um assunto com ele [a criança], e eu peço pra ele reproduzir [desenhar], eu tô vendo que tá surtindo efeito a forma como tô trabalhando, porque ele tá conseguindo desenvolver.

**FRIDA:** eu acho que essa é a principal ferramenta que eles [as crianças] têm pra absorver aquilo que a gente passa [...] porque, por exemplo, se a gente pegar uma sala de creche, que é o meu caso, eles não sabem escrever. Então, a forma que eles têm pra me dar de resposta pro meu conteúdo é através do desenho. É como se aquilo fosse a resposta do que a gente espera do ensino fundamental...das avaliações, é como se o desenho fosse a avaliação, né, as respostas das nossas avaliações, porque quando você conversa com ele, você conta uma história e pede que ele faça um desenho ou que ele pinte, é a resposta daquilo que você acabou de dar. Eu acho que é a forma que ele tem... de expressar dentro dessa fase que é a educação infantil.

Constatamos, em linhas gerais, que essa unidade de registro demonstra que a apropriação do desenho por parte das professoras tem um cunho, primordialmente, psicológico, resultando na secundarização do cunho pedagógico. O enfoque psicológico acerca do desenho está direcionado a um olhar interpretativo sobre a criança, se ela está alegre, triste, passando por alguma dificuldade familiar, dentre outros aspectos, o que limita o trabalho docente em expandir as potencialidades cognitivas, afetivas, sociais e físicas que o desenho promove. Quanto ao enfoque pedagógico, o desenho é concebido como ferramenta que contribui com o desenvolvimento motor infantil, bem como recurso gráfico para as professoras saberem a compreensão que a criança teve sobre o que lhe foi dado.

De modo a complementar as concepções apropriadas pelas professoras acerca do desenho da criança, na unidade de registro seguinte aprofundamos sobre o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora na infância.

### 5.1.2 Desenvolvimento da imaginação e criatividade

Esta unidade de registro, oriunda do diálogo com as professoras, tem por objetivo ampliar as discussões sobre dois elementos circundantes e bases do desenho: a imaginação e a criatividade. Observemos alguns excertos:

**FRANCISCA:** a arte de desenhar nos concede uma viagem à imaginação, criatividade, privilégios. A criança, no ato de desenhar, desempenha a sua imaginação, pois, nele, representa quem é.

**MARIA:** o desenhar mexe muito com a imaginação, né, [...] quando ela [a criança] consegue realmente expressar sua criatividade pelo desenho, ela meio que viaja para um universo, assim, que é particular.

**LOUISE:** o desenho é uma ferramenta importante para desenvolver a imaginação, criatividade das crianças.

A imaginação, conforme a THC, é uma função psíquica superior que forma imagens internas provenientes do contato com o mundo exterior, e a criação dessas imagens com formas novas é materializada nas diferentes capacidades humanas, como na linguagem do desenho. A imaginação é o alicerce da criatividade, na medida em que as imagens mentais são combinadas e reelaboradas de maneira criadora no cérebro. Ressaltamos também que o processo criativo se direciona para a resolução de problemas relacionados correlativamente, com vistas à originalidade (Leontiev, 1960).

O desenho, portanto, como explicitado pelas professoras, pode contribuir para o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Pela ação de desenhar, a criança viaja para um universo particular, biologicamente, mas no interior de sua psique tem um universo social com imagens psíquicas oriundas de suas relações humanas, as quais vão constituindo a sua identidade, bem como a criança consegue interagir com sua produção pela sua capacidade de visualizar, perceber e aceitar a sugestão que o próprio traço propõe (Derdyk, 2010).

Vejamos agora perspectivas explanadas acerca do processo de criação e imaginação no tocante ao desenho:

**LUANA:** imaginação é criar uma coisa que não existe, por exemplo, elefante com asa. É criar a partir do que não existe, mas a tua mente criou aquilo ali. [...] A criança tem esse poder de imaginar [...] na imaginação daquela criança tem porque ela quer dizer que a girafa dela tem asa, que voa, que tem asas coloridas. Então, acho que imaginação é criar, é dar asas a sua imaginação, fazendo coisas que não existe, mas na sua mente pode, é totalmente real e pode existir.

**LOUISE:** [...] quando você acompanha uma criança desde a creche I, você vê que esse processo vai sendo desenvolvido, a imaginação da criança vai sendo trabalhada também através do desenho. À princípio, vão ser riscos, mas aí ela vai desenhar uma coisa, já, meio abstrata, que você não vai saber o que é, mas com o tempo, ela já vai saber, ela vai dando forma àquele desenho.

**FRIDA:** Acredito que a imaginação dele [a criança] vai ser trabalhada, ainda que ele não tenha o conceito daquilo, a partir da imagem, a partir do visual, a partir do desenho. [...] é como se fosse uma concretização daquilo que tá dentro da cabeça dele. No meu ponto de vista, é como se aquilo ali [aponta para um desenho] fosse o que estava aqui [aponta para sua cabeça]. [...] por exemplo, a gente acha que as pinturas, né, aqueles rabiscos não significam, pra gente, adulto, nada, né, mas, para eles, talvez

seja a forma que está na cabeça dele. Eu tenho esse ponto de vista, que é a concretização de um pensamento.

**MARIA:** é um estímulo, né, quanto mais a gente estimula [a imaginação], mais a pessoa vai desenvolvendo. Quando tu não dá muito atenção, muita importância, parece que demora mais o processo, mas quanto mais você vai dando subsídio pra que ela possa fazer isso, mais, realmente, vai melhorando.

Com o relato da professora Luana, observamos a visão de que a imaginação cria elementos inexistentes. Contudo, para Vigotski (2001), a criação surge mediante a transformação do que já existe. Se a criança quer desenhar girafa com asas é porque está associando dois elementos que existem na realidade, mas, como ela está em processo de construção de conhecimentos, mescla o possível com o que não se pode para que possa desvendar as leis objetivas do mundo por meio de interrogações, curiosidades, hipóteses.

As crianças (como o poeta, o escritor, o músico, o cientista) são pesquisadores ávidos e construtores de imagens. E as imagens são usadas para construir outras: passando por sensações, sentimentos, relacionamentos, problemas, teorias passageiras, ideias do possível e do coerente e do aparentemente impossível e incoerente (Malaguzzi, 1996 *apud* Hoyuelos, 2020a, p. 246).

Nessa direção, é na escola que as crianças têm a possibilidade de ampliar esse repertório de imagens, pois, muitas, no contexto de desigualdade socioeconômico brasileiro, não têm acesso a outros espaços formativos, como teatros, cinemas, museus etc<sup>17</sup>. As instituições de educação infantil precisam ser criativas com as propostas de ensino no que se referem às linguagens expressivas, como o desenho, com vistas ao alargamento da criatividade infantil. Ser criativa significa propiciar contextos de aprendizagens com condições favoráveis, diretas ou indiretas, recursos e estímulos (Rinaldi, 2006).

Quanto às falas das professoras Louise e Frida, percebemos uma relação estabelecida entre o processo de desenvolvimento da imaginação com o desenvolvimento do desenho. Se a criança não desenvolver a imaginação, não poderá ter elementos para compor o seu desenho, e se ela não progredir no desenho quer dizer que seu processo imaginativo foi estagnado, inibido, já que, conforme o relato da professora Maria, a imaginação deve ser estimulada para que possa desenvolver-se. Para Vigotski (2001), são as condições concretas e objetivas que estimulam/instigam a imaginação criadora.

---

<sup>17</sup> Sistema de Informação e Indicadores Culturais (SIIC) 2011-2022. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/ecf9ac7b96205d8c5179a9727b77a055.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ecf9ac7b96205d8c5179a9727b77a055.pdf)  
Acesso em: 04 jan.2024

Todo o percurso do desenvolvimento do desenho se baseia em ter um olhar investigativo diante da realidade, de si e do imbricamento eu-realidade, propiciando a formação de novas imagens. Com isso, as crianças cada vez mais se entrelaçam intimamente com seu desenho, dando “amplo voo à imaginação embora não possam realizar tudo o que imaginam. Por isso uma criança raramente desenha calado; o mais frequente é que ao desenhar relate o conteúdo do que está fazendo e manifeste o que não é capaz de desenhar” (Leontiev, 1960).

Outro destaque a ser feito está na desvalorização dada pelas docentes aos rabiscos das crianças, como relatada pela professora Frida. Esse olhar não desconsidera apenas o grafismo, mas também a própria criança e suas necessidades comunicativas externalizadas e as possibilidades de avanço do desenho. Por trás dos rabiscos infantis têm o prazer pelo movimento, a exploração motora e do material disponibilizado, bem como são marcas gráficas de singularidade ao não serem iguais, já que “cada criança tem seu *estilo*, seu traço, seu jeito de produzir marcas. Logo que ela compreende que é o processo de ação sobre o objeto que produz essas marcas, passa a produzi-lo com esse interesse” (Printes, 2018, p. 194, grifo original).

O progresso dos rabiscos para etapas posteriores do desenho requer o alargamento de experiências visuais, táteis-motores, as quais são fundamentais para fluir a imaginação e a criatividade da criança. Nessa perspectiva, as professoras relataram que o desenvolvimento da imaginação e criatividade tem vínculo com as vivências das crianças, que, por sua vez, serão materializadas no desenho. Analisemos:

**LUANA:** eu acho que é muito da vivência dela [a criança], até porque ela vive em todo um contexto. Logicamente, se você tem uma criança que só vive assistindo televisão, desenhos animados, a imaginação dela vai ser naquele sentido de tudo que ela ver, de tudo que ela assiste. Se é uma criança que tem uma vivência mais livre, de brincar, de praça, de quase não ver celular, o desenho dela vai ser de uma outra forma...então, acho que é muito do convívio, do que a criança vê, do que a criança ouve, da situação que ela vive, dali do contexto familiar.

**PAOLA:** quando ela tem mais experiência, [...] porque eu acho que quando a criança fica muito tempo assistindo [televisão]...se remete só aquilo.

**FRANCISCA:** tem umas crianças que assistem muitos desenhos educativos, então, ela tem uma visão muito fértil, mas tem umas que não, que só gostam daqueles desenhos de atirar.

**LIZ:** É muito o que eles tão vivenciando no dia a dia deles. Acho, assim, na imaginação deles, eles acrescentam algo a mais, às vezes, do dia a dia.

Observamos que para as professoras o acúmulo de vivências do contexto familiar, de lazer das crianças estimula o seu processo imaginativo e criativo, entretanto, não se tem um olhar para as experiências vividas na própria escola. O cotidiano social (lazer, família) da

criança enriquece bastante a sua imaginação e seu processo criativo, mas não pode ficar reduzido a ele.

Cabe a docente, com intencionalidade educativa, ampliar essas vivências cotidianas, promovendo experiências nas quais as crianças sejam convidadas a desafiar-se, a movimentar-se, a experimentar, a explorar; ações pelas quais possam permear na concretude dos elementos da realidade, alargando seus conhecimentos, indo além da exibição de vídeos de desenhos educativos para “acalmar” a turma ou ser utilizada como ferramenta de ensino de alguma proposta docente (como ocorre no contexto pesquisado), uma vez que essa vivência é, na maioria das vezes, comum para as crianças em seu dia a dia com a família e não propicia o contato direto, o agir humano.

São as experiências visuais que a criança tem ao longo da vida, mediadas pelo olhar do outro, que formam seu vocabulário de imagens. Por isso, é necessário que o professor se preocupe com as imagens que povoam o cotidiano dos bebês e crianças na instituição (Oliveira *et al*, 2019, p. 117).

Dessa forma, como destaca Vigotski (2000b), nem todas as experiências educam para o senso estético e artístico da criança, o que pode deixar marcas estereotipadas e bloqueios ao longo do desenvolvimento do seu desenho. Por isso, a necessidade de um trabalho docente que tenha cuidado ético, respeito e compromisso com as aprendizagens infantis, compreendendo que as experiências oferecidas às crianças influenciam em todo o seu processo de formação imagética, base para a sua criatividade na produção de seus desenhos.

Antes de darmos sequência com a segunda categoria, “Atividade mediadora docente”, elaboramos, no quadro 5 a seguir, uma sinopse da primeira categoria trabalhada aqui como recurso visual de apropriação dos resultados obtidos.

#### **Quadro 5 – Sinopse da categoria “Concepções sobre o desenho na educação infantil”**

<b>CATEGORIA</b>	<b>UNIDADES DE REGISTRO</b>	<b>RESULTADOS</b>
<b>Concepções sobre o desenho na educação infantil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cunho Psicológico x Cunho Pedagógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Predominância do cunho psicológico com foco na interpretação dos desenhos infantis;</li> <li>✓ Uso do desenho como recurso pedagógico e para melhorar habilidades motoras da criança.</li> </ul>

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	RESULTADOS
Concepções sobre o desenho na educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolvimento da imaginação e criatividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O desenho contribui para o desenvolvimento da imaginação e criatividade;</li> <li>✓ O avanço do desenvolvimento do desenho da criança tem relação com o avanço do desenvolvimento da imaginação;</li> <li>✓ Ênfase nas vivências familiares e de lazer como fontes para o desenvolvimento da imaginação e criatividade, em detrimento das experiências no meio escolar.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024)

## 5.2 Atividade mediadora docente

Quanto à segunda categoria, “Atividade Mediadora docente”, está alinhada com o objetivo “discutir as implicações da apropriação docente no tocante ao desenho para sua prática pedagógica”. Por meio dela, discutimos quatro unidades de registro que expressam com maior ênfase o trabalho docente voltado ao desenho, são elas: “O que e com o que desenhar”, “Copiar, sim; mas fazer pelo(a) colega, não!”, “Que lindo” e “Minha sustentação”.

### 5.2.1 O que e com o que desenhar

O desenvolvimento do desenho está estritamente relacionado com o desenvolvimento psíquico da criança, o qual é marcado pela existência das chamadas atividades principais das quais surgem outros tipos de atividades, como as plásticas (o desenho) e as construtivas. Portanto, o desenho da criança será composto por imagens gráficas que considerem as peculiaridades desse desenvolvimento. Essas imagens, no contexto da educação infantil, precisam ser nutridas pelas propostas pedagógicas do trabalho docente, as quais envolvem a mediação pela comunicação, organização do espaço, dos materiais, do tempo destinado e interações no decorrer do processo.

Partindo desse pensamento, vejamos algumas falas das professoras sobre a inserção do desenho em suas propostas pedagógicas:

**LUANA:** o desenho, ele, principalmente na educação infantil, parte do todo, entendeu. Tudo que você vai fazer de atividade na educação infantil envolve o desenho. Vai desenhar alguma coisa, vai usar lápis de cor, vai usar a tinta guache, vai usar tudo. Então, os campos de experiência que hoje já tá muito, assim, definido, tem tudo desenho, a partir do desenho, a partir da criatividade, a partir da imaginação.

**PAOLA:** no meu plano não tem um dia que eles [as crianças] não desenhem. Todos os dias eles têm que desenhar, tem que ter um desenho, no livro, numa atividade xerocopiada, desenho livre. Tudinho eu acrescento o desenho.

**LUANA:** não tem como separar o desenho do plano de ação de sala de aula, não tem como não. Todo dia eles vão ter que desenhar alguma coisa, todo dia vão ter que criar, todo dia vão ter que pintar alguma coisa porque tá no contexto deles.

**MARIA:** [...] todos os campos de experiência estão bem relacionados com o desenho. A gente acaba que utiliza bastante esse tipo de ferramenta, né?! Se a gente for pensar, “Corpo, gestos e movimentos”, a gente desenvolve a coordenação motora da criança, “Escuta, fala e pensamento, imaginação”, a gente realmente vai mexer com essa parte assim, ele [a criança] tá ouvindo, né, e tá expressando. “O eu, o outro e o nós” vai envolver toda aquela vivência dele, dos grupos que ele convive, “*ah, faço parte de igreja*”, aí ele expressa, ele fala, ele desenha; aí tem “*ah, eu pratico esporte, tia, gosto de futebol*”, aí ele vai lá [desenhar]...

Notamos que as professoras utilizam bastante o desenho com as crianças, evidenciando sua indissociabilidade com os campos de experiências apresentados na Base Nacional Comum Curricular, a qual, como já vimos, orienta o planejamento curricular das escolas de educação infantil. A BNCC, ao dialogar com as DCNEI, instiga à promoção de diferentes experiências pelas quais as crianças podem apropriar-se dos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico.

Diante disso, o excerto da professora Paola, ao relatar que realiza com as crianças atividades xerocopiadas no tocante ao desenho, demonstra uma contradição com o disposto na BNCC, uma vez que as diferentes experiências propostas nesse documento englobam “atividades promotoras de aprendizagem e desenvolvimento [...] São atividades para alimentar o desenvolvimento do corpo, do pensamento, da imaginação e dos sentimentos [...] e, ainda, propiciar a formação de novos e singulares interesses infantis” (Oliveira *et al*, 2019, p 41).

As atividades xerocopiadas vão de encontro com essas possibilidades porque mecaniza, adestra, aliena, controla e estagna a criança, impedindo-a de estabelecer relações com a sua volta, no sentido de ela não ter a oportunidade de pensar estratégias de criação pela delimitação condicionada. A criança não escolhe os elementos desenhados e nem como desenhá-los, se usando a folha/suporte toda ou apenas uma parte dela ficaria melhor e responderia o problema proposto; o seu pensamento é fragmentado, simplificado.

Nessa ação de fragmentação e de exclusão de alguns processos [...] acontece de fato uma subtração de recursos culturais, da qual deriva um empobrecimento da qualidade

global dos conceitos e do pensamento. A racionalidade sem emoções nem empatia, assim como a imaginação sem cognitividade nem racionalidade, constrói um conhecimento humano parcial, incompleto (Vecchi, 2017, p. 29).

A fala da professora Paola também traz que o desenho é usado a partir de propostas contidas nos livros didáticos que a escola disponibiliza para cada turma de educação infantil, desde a creche I (crianças em torno de 2 anos) até o Pré II (crianças em torno de 5 anos), cujas capas explicitam que estão em conformidade com a BNCC, gerando mais duas contradições. A primeira se refere a que a BNCC apregoa a promoção de experiências diversas com vistas à criança ampliar e consolidar novas aprendizagens pelo uso de suas múltiplas linguagens, como o desenho, tendo em vista os eixos de brincadeiras e interações.

E o uso do livro didático na E.I, distante dessa ideia, preconiza a padronização do conhecimento, cerceia as possibilidades de interações e movimentos assinalados pela BNCC, visto que, no cenário *lócus* de pesquisa, cada criança que possui o livro faz individualmente a atividade proposta contendo o desenho, ou em dupla, quando é assim sugerida. As crianças ficam sentadas em circunferência com seus livros em cima da carteira (pré I e pré II) ou mesa (creche I e creche II).

O uso do livro vai roubando os verdadeiros diálogos, os encontros entre as crianças, entre as crianças e o mundo, as crianças e o professor, apagando a imaginação e a criatividade, enfraquecendo a curiosidade, a capacidade de fazer perguntas, de construir hipóteses. Silencia a autoria, das crianças e do professor. Vai colocando em segundo plano o brincar, o jogo simbólico, as linguagens, a arte como dimensão humana, as práticas cotidianas (Boito; Barbosa; Gobbato, 2016, p. 14).

A segunda contradição reside no papel da professora, pois a BNCC salienta o trabalho docente como aquele que reflete, seleciona, organiza, planeja, medeia e monitora as práticas e interações destinadas à promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Já com o uso do livro didático, a prática docente se empobrece, restringindo-se às orientações prescritivas desses materiais (Fortunati, 2009).

No contexto investigado, o livro didático é organizado conforme o calendário de datas comemorativas, condicionando as práticas docentes voltadas ao desenho, como percebemos nas falas abaixo:

**MARIA:** por exemplo, essa semana a gente tava fazendo a atividade da semana nacional do Trânsito. Aí tinha lá [livro didático] pra eles desenharem veículos, né, automóveis. A maioria fez só rabiscos. Mas, pra eles, estavam desenhando um carro.

**FRANCISCA:** como agora estamos na semana do trânsito [...] aí ontem foi dia da árvore. Então, tem esse momento. Os meus [creche II] são mais pintura.

**PAOLA:** Os meus fizeram uma atividade no livro. A gente fez a massinha, fizeram a massinha e, da massinha, eles representaram no papel, não colaram no papel, representaram aquilo que eles fizeram na massinha, eles desenharam.

**LUANA:** [...] eu não trabalho muito o desenho livre lá, creche II, né, deveria trabalhar mais, mas eu não trabalho muito, mas, em vez em quando, eu mando para casa porque tem aquelas atividades [do livro didático] “Desenhe sua família, como é sua família, como é sua casa”.

**LIZ:** não sei vocês, meninas, mas, tipo, o livro deles é muito desenho. Isso me arrelia [agonia] também porque têm uns [crianças] que não sabem, mas, de um tempinho pra cá, de junho pra cá, eu tô conseguindo fazer o livro um desenho, porque no primeiro semestre não conseguia.

Esses excertos demonstram que o trabalho docente em relação ao desenho é baseado num planejamento que, segundo Ostetto (2000), fragmenta os conhecimentos, massificando-o e empobrecendo-o, assim como menospreza a capacidade da criança, não ampliando o seu acesso aos diferentes conhecimentos humanos, mas descontextualizando-os e trabalhando-os superficialmente. “As datas [comemorativas] fecham-se em si mesmas, funcionando mais como pretexto para desenvolver esta ou aquela atividade ou habilidade” (Ostetto, 2000, p. 183, grifo nosso).

Iavelberg (2013) acrescenta ainda que as datas e festas comemorativas não precisam desaparecer da escola, tendo em vista que faz parte da cultura da qual a criança precisa apropriar-se e objetivar-se, mas podem ser trabalhadas “de modo que as crianças compreendam o que estão fazendo e estejam efetivamente envolvidas em seus atos de criação” (p. 92), rompendo, dessa forma, com os estereótipos provenientes de práticas que condicionam para a alienação por não possibilitar que a criança participe da construção e imprima nela seu mundo simbólico. Como exemplificação, partindo de uma prática docente bem planejada, a autora traz a festa do carnaval.

O Carnaval é uma festa viva em muitas cidades do país, com bailes de salão e desfiles de rua, em que há danças, fantasias, standartes, músicas e alegorias. Uma ação interdisciplinar com música, dança e artes visuais, por exemplo, pode ser planejada em torno dessa festa. O desenho de adereços, máscaras e fantasias feitos de papel na sala de aula será uma proposta interessante e contextualizada quando os alunos participarem da sua criação. Assim, os fatos do cotidiano participam do currículo e associam a escola à vida das crianças (Iavelberg, 2013, p. 92).

Nesse sentido, as datas comemorativas transformam-se em possibilidades de criação, nas quais as crianças poderão ter acesso a diferentes imagens conceituais, procedimentais que contribuirão para o desenvolvimento de sua imaginação, o que significa sua

materialização em expressões gráficas. Pelo desenho, a criança pode apropriar-se desses conhecimentos culturais, objetivando-se, a exemplo, nos adereços, máscaras e fantasias criadas.

Contudo, não observamos essa construção e participação ativa das crianças no seu processo de aprendizado quando se trabalha o desenho por meio de livros didáticos e datas comemorativas com base nos estereótipos, pois invalida a capacidade de elas pensarem, levantarem hipóteses e interpretarem o seu entorno, tornando-as passiva no seu próprio processo de construção de conhecimentos. Não as permite explorar as suas linguagens expressivas e, por conseguinte, as possibilidades que estas lhe dão de alargamento de conhecimentos. É vetado o direito às crianças de serem pesquisadoras e autônomas no seu aprendizado.

As falas das professoras também contradizem os documentos oficiais da educação infantil. As DCNEI e a BNCC superam a ideia de planejamento por listagem de atividades e/ou datas comemorativas ao assinalar que as práticas pedagógicas, sustentadas em princípios éticos, políticos e estéticos, devem estar alinhadas aos eixos de brincadeiras e interações que garantem à criança experiências de manipulação, exploração, experimentação, questionamento etc.

Das possibilidades que se tem para trabalhar com as linguagens expressivas, como o desenho, potencializando as aprendizagens, e alicerçados nos documentos legais, destacamos o trabalho por projetos, uma vez que valoriza as especificidades e as necessidades das crianças, promovendo o aprimoramento das relações e da autonomia. Para Oliveira *et al* (2019, p. 160), “pode ser visto como a projeção de uma sequência de ações em um determinado tempo. Uma projeção que permite às crianças o trabalho de pesquisa, de sistematização e de comunicação do que aprenderam individualmente, e no convívio e nas trocas com um grupo de crianças”. Nele, a criança é desafiada constantemente com situações de problemas para serem resolvidos mediante a elaboração de estratégias que desvelam as diferentes formas do pensar infantil, as quais são expressas na linguagem do desenho.

Diante disso, o trabalho pedagógico com o desenho por projetos acolhe todos os grupos de crianças, pois surge das observações feitas no cotidiano deles, contribuindo para pensar práticas que alavanquem o desenvolvimento do grafismo, cujo processo requer a promoção de experiências diversas às crianças, as quais, por sua vez, necessitam de diferentes recursos materiais.

Sobre os materiais utilizados pelas crianças para desenhar, as professoras, em geral, salientaram o lápis de cor, giz de cera, caderno de desenho, tinta e canetinhas. Vejamos:

**PAOLA** – Eu gosto de usar lápis de cor.

**LUANA** – Eu gosto do lápis de cor para o pré II e giz de cera para a creche I e II.

**FRANCISCA:** tinta guache, pincel, massinha de modelar.

**LIZ:** eu trabalho mais com caderno de desenho...dou o caderno de desenho para eles [as crianças], dou lápis, borracha, lápis giz de cera.

**FRIDA:** na minha sala, eles [as crianças] são bem menores, são da creche II, e aí, eles tão no processo ainda. [...] Então, nesse período agora, eu tento estimular eles com lápis de cor, que é o que eles usam mais. A gente percebe que hoje eles conseguem usar o lápis mesmo, mais fino, mas o lápis de cera, eles têm mais habilidade. Com lápis de cor, com pincel, vai mudando os materiais que a gente vai utilizando, por exemplo, eu utilizo, às vezes, pintura de dedo, às vezes, uso o pincel, às vezes, outro material, o giz de cera, o lápis mesmo.

**LOUISE:** bom, os meus alunos já são um pouquinho maiores, né, eles já tão no último ano do infantil [pré II] e eles já têm um senso de criatividade, a maioria, mais aguçada. Então, eu entrego os materiais, eu dou lápis, mas eles têm canetinha, tem uns que trazem glitter, tudo que eles puderem... e pra eles, quanto mais colorido, melhor [...] Às vezes, até eu perco muito tempo na questão do desenho, porque eles, numa flor, são dez cores [...] eles gostam de colorir.

**AGATHA:** dou também o material que eles precisam, lápis de cor, giz de cera [...] caderno de desenho, folha, tinta.

**MARIA:** acaba que a maioria trabalha, mais ou menos, da mesma forma, né, porque, assim, a gente tem os mesmos materiais, a gente entrega pra eles [as crianças] e eles, de uma certa forma, vão lá e desenvolvem da forma deles. Então, é o caderno de desenho, que pode ser um desenho já direcionado, “ah, é sua família”, “vamos ilustrar a história que a gente acabou de ouvir” ou então utilizar os materiais. A gente fez semana passada pra fazer o rastro da cobra, era pra ilustrar a canção, né “a cobra não tem pé, a cobra não tem mão”, depois de botar com a lâ, passar a tinta guache e fazer aquele rastro que é o caminho da cobra [atividade do livro]. É tudo direcionado algumas vezes e, algumas outras vezes, a gente deixa livre, entrega o caderno ou uma folha e os materiais de giz de cera pra eles poderem desenvolverem da melhor forma que eles acharem naquele momento.

Com essas falas, inferimos que os materiais oferecidos às crianças são pouco variados, resultando em experiências repetitivas que não ampliam as perspectivas do desenho, culminando no aprisionamento de processos expressivos e cognitivos. A repetição, nesse viés, ressalta Vecchi (2017, p. 73), “faz perder, ao longo do caminho, a motivação que a produziu, e a ação proposta, a escolha de uma técnica ou de outra, arrisca-se a reduzir-se a uma ação simplificada, que não deixa muito traço de si em quem a executa [...]”.

Outro destaque, suscitado pelo excerto da professora Luana e Frida, está para a necessidade de os materiais serem selecionados e organizados de acordo com as habilidades cognitivas e físicas das crianças quanto ao seu manejo (Iavelberg, 2013). Os materiais são elementos mediadores externos bastante importantes para as crianças avançarem nos seus desenhos, eles dialogam com o percurso imaginativo, criativo e de construção de conhecimentos que a criança perpassa.

O progresso na linguagem do desenho depende do oferecimento e contato contínuo de materiais condizentes, acessíveis e seguros para as crianças, assim elas vão adquirindo o seu uso social e conquistando autonomia para manuseá-los e cuidá-los. Isso requer que a professora já tenha um contato anterior com esses materiais a serem selecionados e organizados, pois a orientará em suas propostas pedagógicas de modo que as crianças possam vivenciar experiências interessantes e diversificadas (Iavelberg, 2013).

A professora Louise traz também em sua fala um componente importante que dialoga com os materiais: as cores. O processo de colorir não é perda de tempo, pois não é uma ação neutra; muitas vezes pode ser com entusiasmo, como para as crianças da turma da referida professora, ou perturbadora, como as situações nas quais as crianças choram porque se sujaram com tinta. Todo material, a exemplo, a tinta, suscita impactos emocionais e podem induzir imaginários prazerosos ou não, cabendo a professora compreendê-los para que possa explicar às crianças as suas potencialidades e funcionalidades (Vecchi, 2017).

Dito isso, os materiais (meios, suportes e instrumentos) não são indiferentes ao desenho da criança, pelo contrário, são elementos essenciais para o desenvolvimento dessa linguagem tão complexa, visto que, segundo Vecchi (2017, p. 65), “as crianças, vasculhando entre os materiais, recordam, escolhem, interpretam, conectam facilmente certo material com percepções da experiência real”, imprimindo-as em cada linha, ponto e/ou forma de sua produção artística.

Sobre o papel dos materiais, as professoras também acreditam que são relevantes para potencializar o processo de desenhar da criança, como notamos nos fragmentos abaixo:

**LUANA:** para desenvolver, se não tiver material, não tem como. Só o lápis e o papel... porque a criança vai muito na imaginação de cores, de formas, da textura, de sentir, de criar. [...] Tem que ter movimento, tem que sentir, tem que pegar. Se não tiver material, não tem como não. [...] É importante para desenvolver realmente a criatividade da criança, entendeu, a imaginação dela, então, acho que vai ajudar a desenvolver.

**FRANCISCA:** para desempenhar a criatividade.

**PAOLA:** acho que é tipo um professor. Tipo, um professor vai trabalhar, né, aí não tem um quadro, não tem um lápis na escola, é só um exemplo, não tem nenhum quadro negro, não tem um pincel, não tem um giz, não tem um livro. Como é que um professor vai desenvolver uma criança assim? A mesma coisa a criança, como é que ela vai expressar aquilo que ela tá sentindo, tá passando, se ela não tem um lápis, não tem lápis de cor, giz de cera, se ela não tem uma tinta, se ela não tem uma massinha... como é que ela vai se expressar, como ela vai desenvolver?

Nessas falas, as professoras evidenciam que os materiais têm um papel considerável no desenvolvimento do desenho e da criança, relacionando-os como fomentadores da

imaginação e da criatividade infantil. Na fala da professora Luana também podemos extrair a sua compreensão que as crianças para se desenvolver necessita do contato direto com os objetos. Ela ainda acrescenta, conforme excerto abaixo, que a ausência ou carência de materiais impacta negativamente o processo de aprendizagem da criança pelo desenho.

**LUANA:** na minha turma da tarde [pré II] tem duas crianças que não têm livro e não têm um material de desenho, nada, só têm o caderno...aí toda vez que a gente vai dar o desenho, o caderno de desenho, essas coisas, aí ela fica triste, todo tempo triste. Só que toda vez eu dou, eu procuro lá na escola, na minha outra sala, eu dou. Mas aí a gente percebe que até a criança mesmo fica contida, fica ali reprimida, porque todos os coleguinhas têm o material. Fica inibindo até a criatividade da criança, né, de não poder criar, de não poder construir.

Por serem sociais e culturais, os interesses das crianças têm uma dimensão coletiva, portanto, não ter o material enquanto os seus pares têm é obstruir o processo da imitação, o qual decorre da necessidade que a criança tem de se apropriar e de participar ativamente do mundo. Ressaltamos ainda que tais interesses modificam-se no decorrer das inevitáveis mudanças qualitativas de seu desenvolvimento psíquico, as quais, por sua vez, acompanham o percurso da linguagem do desenho.

Aliado a isso, pelos materiais, a criança interage com o mundo circundante, tornando-se a coprotagonista de seu aprendizado; e, quando não os têm, os seus processos psíquicos (cognitivos, afetivos, físicos) são comprometidos, pois o movimento, intrínseco em cada interação ocorrida com o material, é uma necessidade indispensável para a construção de conhecimento das crianças. Sem meios, suportes e instrumentos, o processo de desenvolvimento do desenho não avança, porque não tem como começar; mas também é preciso

tomar cuidado para não invadir o imaginário das crianças com um excesso de imagens [...] oportuno, às vezes, *silenciar* as técnicas e dar espaço ao imaginário interior das crianças, por meio do qual pode-se ou não construir outras realidades. Trata-se de alternar contextos e instrumentos que colocam a criança no interior de situações estimulantes com situações mais neutras, quase silenciosas, alargar as referências, *percorrer* caminhos diferentes, prestando sempre muita atenção às crianças, mas, também, à realidade social e cultural contemporânea (Vecchi, 2017, p. 181, grifo original).

O excesso de “ruído” externo (estímulos visuais) dificulta a criança em escutar-se e concentrar-se naquilo que realmente quer desenhar, retraindo a construção de sua poética pessoal no desenho. Todavia, ao não dar as condições concretas e materiais para as crianças desenvolverem o seu desenho, os estereótipos e as estagnações psíquicas formadas condicionam para um fazer gráfico empobrecido, sustentado por um pensar alienado, que não

questiona, não se conecta com o ambiente, inibindo a criança em se apropriar e participar de uma realidade que possui vários pontos de vistas, os quais poderiam ser trabalhados no processo de criação do desenho negado. Dessa maneira, o equilíbrio é um fator fulcral na promoção das experiências às crianças.

Além disso, pensando em contribuir com as professoras quanto “ao que e com o que desenhar”, elencamos algumas sugestões pedagógicas, baseadas nos documentos oficiais e autoras como Iavelberg (2013), Oliveira *et al* (2019) e Tsuhako (2016), que permitem à criança, de diferente faixa etária, ter contato com as “cem linguagens” do desenho para potencializar suas aprendizagens:

- ✓ Apresentação de experiências visuais: objetos com cores atrativas, formas e texturas diferentes;
- ✓ Disposição de diversos tipos de imagens em diferentes planos e espaços: desenhos, pinturas, fotografias, esculturas, a própria criança como modelo etc;
- ✓ Nomeação das cores, objetos e materiais a serem utilizados;
- ✓ Diálogos sobre a função social dos materiais com as crianças, mesmo com aquelas que não tenha adquirido a fala;
- ✓ Disponibilização de diversos riscadores para a exploração da força, como giz e canetas grossas de diferentes cores, carvão, gesso, gravetos, lápis de cor etc;
- ✓ Disponibilização de instrumentos variados: tesouras, colas, durex, fitas adesivas etc;
- ✓ Disponibilização de suportes: papéis variados quanto à forma e textura, caixas, pratos de isopor, jornais, o próprio corpo, chão, vidros, espelhos, tecidos, roupas, madeiras, pedras, folhas já caídas das árvores, argila, paredes, lixas, areia, telas virtuais;
- ✓ Promoção de posturas diferentes para desenhar: em pé, sentado, deitado etc;
- ✓ Promoção de diferentes oportunidades para desenhar: no ar, em ambientes escuro (auxílio da lanterna), no espaço (com linhas e fios), na superfície da água (com tintas);
- ✓ Exposição, com apreciação e rodas de diálogos, dos desenhos produzidos.

### 5.2.2 Copiar, sim; mas fazer pelo(a) colega, não!

O desenho da criança, como uma linguagem, é desenvolvido pela interação com o(a) outro(a), como, partindo do contexto analisado, a professora e seus pares sociais (crianças). Torna-se signo porque a criança desenha o seu sentido pessoal dos significados culturais e sociais que esses(as) “outros(as)” deixaram nela. Pela interação social, a criança desenvolve o

seu desenho e desenvolve-se. Nessa perspectiva, esta unidade de registro aborda discussões contemplando a mediação docente no processo interativo criança-criança no ato de desenhar e práticas de reprodução. Para tanto, inicialmente, destacamos algumas falas das professoras acerca de como as crianças interagem entre elas quando estão desenhando:

**LUANA:** Às vezes, eles [as crianças] ficam confabulando.

**PAOLA:** Elas mesmo quando olham o desenho do amiguinho, tem algumas que olham *“Ah, tia, não tô conseguindo desenhar, eu quero fazer melhor”*, como se fosse uma competição entre elas.

**LOUISE:** [...] os [as crianças] que não tá desenvolvido tanto a criatividade e imaginação, copiam, reproduzem desenhos de outras. Por exemplo, ontem era pra desenhar profissões, aí um *“ah, não, tu desenhou um bombeiro”*, *“ah, vou desenhar um bombeiro também”*. [...] eu vi que acaba que alguns são parecidos, vão nas mesmas linhas e outros já são mais diferentes. Então, eles trocam figurinhas entre si, trocam materiais *“ah, eu quero tua canetinha”*, *“ah, eu vou desenhar isso aqui também”*. Eles sempre fazem essa interação, em todos os desenhos. [...] e tem uns que pedem, *“Fulano, desenha pra mim. Tu desenha melhor”*.

**FRIDA:** Esse processo de interação deles [das crianças], a gente deixa, até porque *“olha, o teu desenho, também quero”* [a professora faz o gesto de desenhar]. [...] eu acho que essa interação entre eles, torna mais fácil o desenho, por exemplo, porque, como a gente é adulto, talvez o traço da gente pra eles, se torne mais difícil. [...] Eu acredito que quando ele faz a interação, estimula ainda mais, aí, ele vai lá [gesto de desenhar].

As professoras Paola, Louise e Frida trazem para a discussão a questão de as crianças quererem fazer o mesmo desenho que o(a) colega está produzindo. Esse comportamento abrange o que os estudos da Neurociências chamam de “neurônios-espelho”, células cerebrais que se ativa pela observação de ações manuais e comunicativas (verbais ou não-verbais), estando associadas ao processo de aprendizado pela imitação e percepção de intenções humanas (Lameira; Gawryszewski; Pereira Jr, 2006).

Ao ver o(a) colega desenhando, é ativada na criança observadora as mesmas regiões cerebrais de quem está desenhando, o que a faz tender a realizar a mesma ação. Os neurônios-espelho provocam o contágio tão natural entre as crianças, favorecendo, conforme Iavelberg (2013, p. 41-42), “a aprendizagem porque a criança percebe diferenças entre as suas soluções e as dos colegas, e encontra saídas para os seus desenhos nos dos colegas enquanto observa, conversa, pede ajuda ou escuta os comentários sobre os desenhos que estão sendo feitos”.

Pelo(a) outro(a), as crianças conseguem criar estratégias para a sua própria produção gráfica, aprendendo procedimentos que melhor se adequem ao seu desenhar. Tendo em vista o exemplo da professora Louise, os dois desenhos infantis do bombeiro produzidos carregam decisões gráficas compartilhadas socialmente, mas cada criança expressou sua

unicidade, deixando tracejados de autoria. Portanto, “a origem imediata do desenvolvimento das propriedades individuais, internas da personalidade da criança é a colaboração com outras pessoas” (Vygotski, 2006, p. 270, tradução nossa).

Também ressaltamos da fala da professora Paola a competição que pode ocorrer quando as crianças estão desenhando. A atividade do desenho não pode ser um momento marcado por relações competitivas, individualistas no qual “o meu desenho é melhor que o seu” ou “mais bonito que o seu”, fomentando a insegurança e o medo traduzidos na frase “eu não sei desenhar” ou “*fulano, desenha pra mim. Tu desenha melhor*” (exemplo dado pela professora Louise) de quem está apropriando-se dessa linguagem gráfica.

A competição apressa o tempo que cada criança tem de se conectar com o que vai desenhar, provocando a disputa e uma cobrança de “perfeição”, de imediatismo tão presentes em nossa sociedade capitalista e consumista, bem como não há o desenvolvimento de uma sensibilidade estética com o seu entorno, a qual pressupõe cuidado, empatia, atenção, concentração, intensidade e escuta. É necessário que as crianças aprendam a cooperar entre si, se uma estiver tendo dificuldade em desenhar (como explicitado no excerto), a outra pode ajudá-la, pois, dessa forma, a conquista individual, ao conseguir desenhar, é compartilhada entre todos(as). A exemplo, uma proposta pedagógica realizada com o desenho em Reggio Emilia:

Esta é uma situação interessante, na qual os autores são meninas e meninos entre 5 anos e 5 anos e 6 meses. As crianças são convidadas a ficarem em volta de um colega que se faz de modelo e, se quiserem, podem deslocar-se para outro ponto de vista no mesmo dia ou no dia seguinte. [...] A certo ponto, Federica tem dificuldade para desenhar o perfil e pede ajuda repetidamente para Giovanni, que, no início, concentrado na própria escultura, limita-se a estimulá-la a “*olhar bem*”. Depois presta atenção nela e lhe dá indicações verbais: “*Nós já sabemos: no perfil tem só um olho, e o nariz sai da cabeça*”. São suficientes essas poucas palavras, e Federica desenha o perfil da menina-modelo. Nesse ponto, Giovanni intervém, para completar a boca. [...] Federica está muito satisfeita com o próprio desenho. E os amigos à sua volta participa da sua satisfação, congratulando-se com ela. Esforço e prazer coincidem com frequência e são vitórias individuais das quais o grupo geralmente participa e com as quais aprende (Vecchi, 2017, p. 229-232, grifo original).

Nessa exemplificação uma criança (Giovani) completa um aspecto do desenho da outra criança (Federica) por ela sentir dificuldade, o que nos indica que “fazer pelo(a) colega” foi uma ação colaborativa, sem relação de superioridade e individualismo, mas uma troca na qual Giovanni pôde atuar na zona de desenvolvimento próximo de Federica. Pelos atos e verbalizações entre as crianças houve aprendizagem no processo de criação do desenho. No entanto, notamos que para as professoras Maria e Agatha, partindo de suas falas abaixo, o fazer

pelo(a) outro(a), criança e criança, torna-se sempre prejudicial para a aprendizagem das crianças, vejamos:

**MARIA:** Às vezes, acontece de um querer fazer o desenho do outro, “*ah, ele não tá conseguindo, eu vou fazer*”. [...] até que copiar ainda vai, mas fazer pelo colega, não.

**AGATHA:** A gente não deixa fazer pelo o outro.

O que define as interações boas e prejudiciais entre as crianças é o ambiente educativo organizado e orientado pela professora. Então, se houver um ambiente marcado por relações hierárquicas, competitivas e de autoritarismo, o fazer pelo(a) outro(a) torna-se extremamente prejudicial para o processo de criação da criança pelo desenho. Entretanto, se for um ambiente onde as relações são de encontros, geradas pelo diálogo com a presença da escuta recíproca (a professora aprende a falar com a criança, escutando-a; e a criança a ouve porque sabe que a professora a escutou), o fazer pelo(a) colega é uma oportunidade de aprendizados que não afeta a autoria do desenho da criança, pelo contrário, instiga-a a potencializar ainda mais essa linguagem tão expressiva e social.

O ambiente social determina o desenvolvimento da conduta. [...] e o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e planejador de suas interações com o educando. E se o professor resulta ser impotente em relação à influência direta sobre o aluno, é onipotente em relação à influência indireta sobre ele, através do meio social. O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em operar essa alavanca. [...] o professor, modificando o meio, educa a criança (Vigotski, 2000, p. 155-156, tradução nossa).

Nessa perspectiva, analisemos as falas das professoras Frida e Luana abaixo quanto à mediação realizada no momento em que as crianças estão interagindo ao desenhar.

**FRIDA:** A gente não interfere não. Se você perceber, a didática da nossa escola, ela é muito semelhante de todas as professoras. O que a gente faz no processo de confabular aqui, é justamente pra achar um...positivo ali. “*Ah, deu certo ali, ah, vamos tentar aqui*”. Se tu perceberes, vai ser, praticamente, as mesmas respostas. [...] às vezes, a gente faz intervenção assim, de segurar na mão, fazer um tracejado.

**LUANA:** Não interfiro não. Só quando está um barulho, nós damos uma pausinha. Mas a gente deixa eles conversarem, quer dizer, eu deixo, né. Principalmente lá em baixo, a minha turma [pré II] é muito grande, se eu deixar todo mundo falar ao mesmo tempo...não dou conta não. Mas, às vezes, eu digo, “Oh, pode conversar”.

Observamos uma uniformidade nas suas falas no que se refere ao não interferir no processo de interação das crianças com seus pares quando estão desenhando, pois, conforme a professora Frida, é uma didática da escola. Mas ela revela a presença de práticas docentes nas

quais há a intervenção de segurar na mão da criança para desenhar. Ao ter suas mãos seguradas para desenhar, a criança está sendo privada de explorar os próprios movimentos, assim como o processo de desenvolvimento do seu desenho é apressado, controlado e sem traços originais, visto que estes foram construídos por um fazer automático, passivo e inconsciente (o movimento da mão da criança segue o pensamento da professora).

Essa prática subestima a capacidade da criança em se apropriar dos elementos gráficos pela imitação. Para Vygotski (2006, p. 268, tradução nossa, grifo nosso), a imitação envolve “tudo o que a criança não é capaz de realizar por si mesma, mas pode aprender por meio do direcionamento ou colaboração do adulto [ou outras crianças] ou com ajuda de perguntas orientadoras”.

A colaboração, nesse viés, possui dimensão interacional em que a criança desenvolve o seu desenho pelo contato com diferentes experiências visuais, táteis e outras, com os desenhos dos seus pares e orientações docentes (questionamentos, problematizações intencionais). Logo, a criança aprende a desenhar imitando o que está em seu entorno, é ativa no processo educativo, construindo aprendizagens pelo próprio fazer, experimentar e explorar.

Outro destaque está no relato da professora Luana de apenas interferir quando há “barulho”, o qual é associado à “gritaria” das crianças, conforme fragmento abaixo em que ela detalha melhor sua prática ao relatar uma proposta realizada com as crianças no tocante ao desenho. Vejamos:

**LUANA:** Eu faço muito trabalho em dupla, assim, na semana passada, uni duas cadeiras “*Oh, hoje o trabalho é em dupla, vocês peguem o livro de vocês*”, a atividade que tem para vocês...que era para desenhar a casa do colega, o colega ia dizer como era a casa dele e o outro iria desenhando, aí depois invertido. Aí, “*tia, é pra gente fazer junto?*” “*É, vocês vão formar duplas*”. Eles amaram essa atividade porque era para ficar conversando, né, aí, eles fizeram, não interferi, só quando estava muita gritaria “*Não, não, vamos manear aí, senão vou dividir, separar*”, mas foi de boa, eu deixo...é uma coisa, tipo, eles passam muito tempo, né, juntos.

Um ambiente saudável onde há crianças é inevitável que seja repleto de interações energéticas, curiosas e falantes; por isso, a importância de ser organizado com orientações sistemáticas, de modo adequado. Não haverá limites extrapolados onde se há práticas docentes constantes e regulares que promovam o saber conviver socialmente, respeitando e escutando o(a) outro(a). Vigotski (2000) ainda assinala que é preciso educar esteticamente a criança para que essa avalanche de energia interna seja direcionada para algo útil socialmente, encontrando na linguagem do desenho possibilidades criativas.

Entretanto, no cenário pesquisado, o ambiente educativo é marcado predominantemente por propostas pedagógicas nas quais as crianças reproduzem os desenhos feitos no quadro pelas professoras, contrariando uma educação estética propulsora da atividade criadora e imaginativa pelo desenho. Observemos alguns fragmentos:

**PAOLA:** Quando é desenho dirigido, eu gosto de desenhar no quadro para eles [as crianças] verem, mais ou menos, “*Tia, eu não sei*”, “*mas vamos fazer*”, aí eu desenho no quadro e eles já olham.

**FRANCISCA:** Lá no maternalzinho [creche I], a professora de inglês sempre faz aqueles desenhos [no quadro]. Então, com a imagem, [...] eles [as crianças] já identificam uma boneca, é uma casa. Eles não são de desenhar, mas identificam os desenhos. [...] como os meus são menores, eles não têm essa habilidade todinha do desenho. [...] Os meus ainda estão começando. Agora que eles estão começando a segurar o lápis. Na parte da colagem, eles já são mais habilidosos.

**LIZ:** eu utilizo muito a lousa, tipo, eu desenho ali [no quadro] [...] Eu acho que, de um desenho, eles [as crianças] conseguem fazer outros, por exemplo, uma árvore aqui, uma tinta ali. [...] Muita das vezes, tem uns que nem conseguem, assim, desenha, não do mesmo jeito que tá na lousa, mas eles “*consegui, tia*”. Pegou um pouquinho daquela imagem, quase parecida, mas é a imagem que tá lá na lousa, pra ele é.

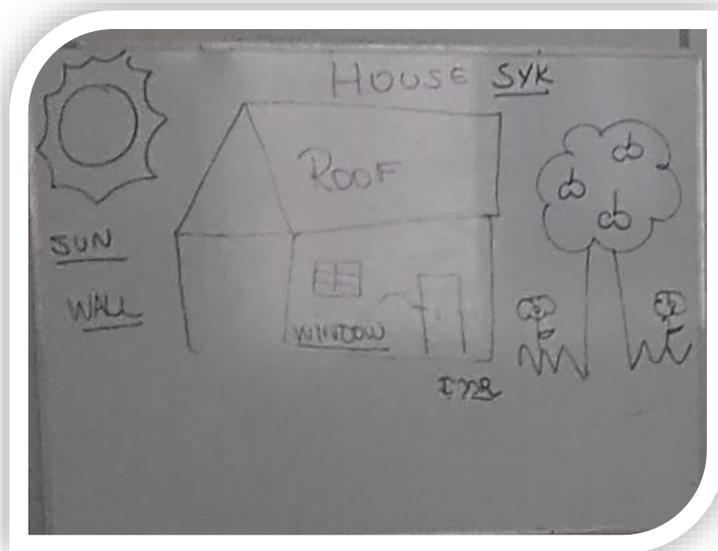
**FRIDA:** na minha sala, eles [das crianças] são bem menores, são da creche II, e aí, eles tão no processo ainda, então, eles não conseguem reproduzir aquilo que você faz no quadro. Eles não conseguem reproduzir ainda porque muitos deles também foram introduzidos à escola este ano. Então, o que eu utilizo, né, a gente utiliza mais desenho prontos, desenho pra que eles façam o processo de colorir, porque, nessa fase, os alunos que eu tenho, pro processo de desenvolvimento, é mais fácil. [...] essa semana mesmo a gente testou, eu desenhei a árvore, pedi que eles reproduzissem numa folha limpa, eles não conseguiram, mas foi um estímulo, uma tentativa.

**LOUISE:** algumas coisas eles [as crianças] não sabem desenhar, a gente desenha no quadro. Se é uma atividade do livro e eles não sabem desenhar, a gente desenha pra eles reproduzirem. E, também, eu trabalho com a questão de atividades de simetria pra completar desenho, porque eu acho que aguça a imaginação deles. Por exemplo, eles não sabem desenhar um corpo ou uma borboleta, uma vaca, mas, se eu coloco um desenho que tem de um lado para eles completarem, eu acho que isso exercita também a imaginação deles pra aprender como desenha aquele desenho, como faz. Então, bota o desenho em cima pra reproduzir.

**AGATHA:** dependendo da turma, como eu trabalho também na sala de Frida, eu faço o desenho ou mostro, às vezes, levo atividade pronta pra eles [as crianças] reproduzirem. Na sala de Louise, eu faço o desenho e eles reproduzem o desenho.

Partindo dessas falas, as crianças reproduzem os desenhos elaborados pelas professoras (figura 35) e quando não conseguem, como as menores, da creche I e II, o processo do desenho se limita às atividades prontas e acabadas. A reprodução, famoso “tirar do quadro”, mecaniza o pensar, não são oportunizados às crianças desafios nos quais possam produzir criativamente, de forma a ampliar os seus elementos gráficos e a progredir no desenvolvimento do desenho, ao passo que, ao serem condicionadas a tirar do quadro, ocorre a alienação dos traços, a estagnação e a formação de estereótipos.

**Figura 35** – Desenho produzido no quadro pela professora



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Ao reproduzir, a criança não estreita relações com o que está a sua volta, não percebendo as sutilezas e as diferentes características de um objeto, animal, planta ou quaisquer elementos vivos e não vivos que compõem nossa realidade. O seu olhar se fixa apenas no quadro e na tentativa de desenhar o desenho da professora, o qual é considerado o “certo”; não é promovida a tomada de decisão consciente, culminando na construção de uma realidade fracionada e estereotipada.

Para Vecchi (2017), o desenho produzido pelas professoras dificilmente corresponde a uma representação aceitável do objeto ou fenômeno porque elas frequentemente desenham de modo estereotipado, fazendo com que as crianças desenvolvam tais estereótipos antes de construírem o seu próprio imaginário e esquema pessoal sobre aquilo a ser desenhado. Por isso, a autora ainda alerta sobre a necessidade de se ter atenção e comprometimento com a qualidade das imagens a serem apresentadas às crianças.

Diante disso, a reprodução dos desenhos das docentes torna-se uma prática na qual a autoria da criança é negada, o copiar transforma-se no fazer pelo(a) outro(a) nocivo ao desenvolvimento da linguagem do desenho, uma vez que as crianças não são convidadas a descobrir e a trilhar os seus próprios percursos, mas sim levadas passivamente pelas ondas imagéticas adultocêntricas (professoras). Essa reprodução mecânica realizada pelas crianças enclausura as suas potencialidades gráficas, cerceando, inclusive, as oportunidades de interação com o(a) colega e, conseqüentemente, as aprendizagens infantis ficam fragilizadas, já que

O aprendizado não ocorre por meio de transmissão ou reprodução. É um processo de construção, no qual cada indivíduo constrói para si mesmo as razões, os “porquês”, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos eventos, da realidade e da vida. O processo de aprendizagem é certamente individual, mas como as razões, explicações, interpretações e significados de outras pessoas são indispensáveis para a construção de nosso conhecimento, ele também é um processo de relações – um processo de construção social. Assim, consideramos o conhecimento como um processo de construção pelo indivíduo em relação aos outros, um verdadeiro ato de co-construção (Rinaldi, 2006, p. 98, tradução realizada pelo <https://www.deepl.com/translator>. Acesso em 18. Jan 2024).

A aprendizagem humana se dá pelas e nas interações que as crianças estabelecem com outras pessoas, com a natureza e seus componentes, incitando vários processos internos de desenvolvimento, bem como, por intermédio dela, “as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vigotski, 2007, p. 100).

Nessa direção, para que a criança possa desenvolver-se em suas múltiplas linguagens, como o desenho, necessita interagir com estas para aprendê-las e, simultaneamente, ao apropriar-se delas, constrói conhecimentos, materializando-os mediante suas interpretações pessoais retiradas dos significados sociais internalizados pelo contato com a realidade. Pelo desenho, a criança movimenta-se, ativa e avança funções psíquicas superiores que contribuem com o seu processo de tomada de decisão, pois essa linguagem, quando mediada com propostas desafiadoras e não reprodutoras, exige escolhas e criação de estratégias que respondam suas interrogações sobre o mundo com originalidade.

Para darmos seguimento nas análises e discussões abrangendo ainda a dimensão interacional, na próxima unidade de registro aprofundamos a questão de como as professoras se relacionam com a criança e o seu desenho.

### 5.2.3 Que lindo!

Toda linguagem, como o desenho, é complexa pelas suas singularidades, requerendo que sua compreensão ocorra dialogicamente. Pelo diálogo, a construção de uma liberdade consciente e crítica se fazem presentes, é uma relação que vai além de trocas de ideias, pois, mediatizados pelo mundo, o eu-tu se encontram horizontalmente, a palavra pronunciada é escutada, acolhida e refletida num processo dinâmico, de transformação, nunca estático (Freire, 2017).

Nessa direção, o diálogo é uma ferramenta chave para a relação estabelecida entre a professora com a criança e o seu desenho. Por meio dele, a criança é motivada a realizar a atividade do desenho, ao passo que abarca confiança e entrega recíproca e verdadeira, cujo

processo e produto são reconhecidos e considerados. Abaixo tem algumas falas que envolvem a conduta das professoras diante do processo de desenhar da criança:

**LUANA:** a gente orienta, tipo, “*Oh, o desenho hoje é sobre os meios de transportes, aí você vai desenhar o meio de transporte que você mais utiliza, desenha aí*”, aí eles [as crianças] desenharam e tal, a gente manda pintar. Mas, assim, quando é livre, por exemplo, “*Hoje o desenho é livre e vocês vão desenhar o que vocês quiserem, tá aqui o caderno de vocês*”, “*É tia, pode desenhar isso? “Pode desenhar o que vocês quiserem, o desenho é livre*”. Eles tem que ser direcionados, por exemplo, se eu disser que o desenho é livre, eles não vão ter muita imaginação...eu tenho que indicar, por exemplo, você pode desenhar seu parque preferido, você pode desenhar o shopping, você pode desenhar qualquer coisa nesse sentido. Aí eles vão desenhando.

**AGATHA:** [...] eu olho os traços que eles [as crianças] fazem, o que eles tão de fato fazendo ali. Um desenho a mais, eu já vou ver; às vezes, o outro não consegue desenhar; eu vou lá, direcionando eles “*Ah, tu tem que fazer isso aqui, mas aquilo e outro*”. Vou dando ali as condições.

**MARIA:** foi o que aconteceu com um aluno nosso [complementa a fala da professora Agatha]. Ele fez a casa lá, mas ele só ficava olhando e não saía nada, aí [a estagiária] ficou do lado dele... “*Faz um traço aqui, faz um traço...*”, aí ele foi fazendo, aí, realmente, conseguiu sair. A gente também não pode deixar sair de qualquer jeito, a gente tem que tá dando todo tempo um direcionamento pra que eles realmente consigam realizar a atividade. [...] No desenho livre, a gente deixa eles realmente livre pra fazer aquilo que eles querem. [...] mas não é porque é desenho livre que vai ficar jogado, né, não vou dar importância, não vou prestar atenção no que realmente tá saindo daquele desenho livre ali.

Essas falas, principalmente os trechos “*Ah, tu tem que fazer isso aqui, mas aquilo e outro*”, “*Faz um traço aqui, faz um traço...*”, evidenciam que as professoras direcionam o processo do desenho das crianças com instruções, muitas vezes, bem definidas, inclusive, as propostas de desenho livre, as quais pressupõem a autonomia infantil na escolha do que desenhar. Inferimos que tais práticas pedagógicas têm por base a abordagem tradicional em que a docente vai depositando na criança o que e como ela precisa desenhar. É como uma instrução de receita (o que desenhar) na qual os ingredientes (como desenhar) vão sendo acrescentados aos poucos para que seu ponto seja alcançado (desenho pronto).

Para Vigotski (2000), a interferência da professora nos processos psíquicos da criança representa “um fenômeno educativo nocivo, [...] cria na criança a necessidade de entrar em conflito com o pensamento do educador, de romper e distorcer também suas reações, aproximando-as daquelas impostas pelo professor” (p. 550, tradução nossa). A mediação docente, na THC, opõe-se à “prescrição educacional”, pois postula direcionamentos orientativos com problematizações que levem a criança a pensar, a inquietar-se, a interrogar o seu entorno, a criar estratégias com vistas a resolver o problema proposto.

Nessa perspectiva, destacamos a fala da professora Louise abaixo que relaciona o desenvolvimento psíquico da criança com o desenvolvimento do seu desenho. Vejamo-la:

**LOUISE:** a gente observa, na minha experiência, né, o desenvolvimento daquela criança [...] eu tenho criança que, apesar de terem a mesma idade, de vários níveis, né, que conseguem desenhar. Outro dia, por exemplo, eu passei uma atividade de desenho que era pra desenhar o que você mais gostava de fazer na escola; tinha criança que sabia se expressar perfeitamente, que desenharam “*Ah, eu gosto de pintar, eu gosto de fazer atividade, eu gosto do horário do lanche, eu gosto dessa hora*” e tinha criança que não sabia. Então, a gente tem que instigar, “*ah, mas qual é sua tarefa...o que você mais gosta de fazer na escola? Qual a sua tarefa preferida? É brincar, é fazer atividade*” e tem criança que não consegue se expressar, não consegue passar; já tem criança que não consegue ainda fazer nada. Então, você tem que ir lá, auxiliar, desenhar, perguntar pra ele e você reproduzir e, através disso, você vai vendo o desenvolvimento da coordenação, o desenvolvimento da imaginação, porque a partir do momento que a mente vai amadurecendo, os desenhos também vão melhorando. Então, você vê todo esse processo no rendimento da criança.

Embora as crianças tenham idades iguais, cada uma possui características e níveis de desenvolvimento reais diferentes, cabendo a docente saber identificá-los para atingir na ZDP da criança com propostas pedagógicas adequadas e efetivas relacionadas ao desenho; sendo assim, “estabelecer o nível real de desenvolvimento é uma tarefa essencial e indispensável para a solução de todas as questões práticas relacionadas com a educação e aprendizagem da criança” (Vygostki, 2000, p. 265-266). Saber relacionar-se com o desenho da criança, é saber dialogar com a criança, o que requer conhecimentos por parte da professora sobre seus interesses e o funcionamento de seus processos psíquicos.

E o processo do diálogo não deve ocorrer apenas enquanto as crianças estão desenhando, perpassa também a recepção docente ao que foi desenhado. Analisemos algumas falas que externalizam a mediação das professoras diante o desenho finalizado da criança:

**LIZ:** eu olho se eles [as crianças] conseguem já fazer [o desenho].

**PAOLA:** Eu pergunto para eles [as crianças], pergunto para cada um o que eles fizeram, aí, vou na cadeirinha de cada um e vejo o que cada um está desenhando e pergunto “*o que você tá desenhando? O que você tá fazendo?*”.

**MARIA:** a gente passa um visto, coloca, às vezes, os parabéns. A gente não pode, eu acredito, né, acho que é o certo, a gente não pode chegar pra criança “*ah, tá feio*”, porque a gente fazendo isso, a gente vai destruir. Pode não tá do jeito que a gente queria, mas “*tá lindo*”, entendeu, porque, assim, ele vai se sentir bem com aquilo “*ah, a tia achou o meu desenho bonito [...]*” e aí, cada vez mais vai procurar melhorar. Vai dando direções, vai ajudando, pergunta o que fez, o que não fez; vamos fazer assim...

**AGATHA:** coloco o nome deles, né!? [o desenho finalizado] é o que ele [a criança] tá conseguindo ali se expressar, fazer pra aquilo que tem que dar mais reforço, porque se você “*tá feio, faz direito*”, não “*tá ótimo, o seu desenho tá lindo, você tá de parabéns*” sempre dá atenção pra ele.

**FRIDA:** a gente chama se não completou. Tipo, se ele [a criança] não completou, por qualquer motivo, “*ah, senta aqui, vamos fazer*” até ele terminar. Quando realmente não dá, se tu olhar o desenho mal feito, realmente a criança não quis. E a gente não insiste, ao ponto de forçar. Você chama várias vezes, você tenta de várias formas, “*ah, senta aqui do lado*”. Por exemplo, acontece muito comigo, “*não, tia, não consigo de nenhuma forma*”, “*vamos lá tentar, titia vai te ajudar*”, “*vamos lá*”. Quando eu percebo que já está esgotando eles, aí eu deixo. Não adianta forçar, porque pior mesmo é forçar.

Inferimos da fala da professora Liz que o seu envolvimento com o desenho infantil está baseado no resultado final, na perspectiva de observar se a criança conseguiu ou não desenhar o proposto, revelando uma preocupação com o desenvolvimento da criança sustentada pela concepção de desenho como recurso didático, como já discutido na primeira categoria.

O desenho terminado da criança é parte do processo que envolve a totalidade do desenho, estando, com isso, em uma movimentação constante, pois o pronto hoje é superado pelo pronto de amanhã dialeticamente. Dessa forma, sendo mutável e reinventado, o desenho da criança é o seu ponto de vista, é a relação estabelecida com o seu meio, é a materialização gráfica de aprendizagens construídas a partir de suas investigações, reflexões, abstrações e interpretações sobre a realidade.

Também trazemos para a discussão as falas das professoras Paola, Maria e Agatha acerca de como recebem o desenho da criança. Elas salientam que buscam dar atenção ao desenho que a criança está mostrando por meio de atitudes muito presentes nesse contexto, como ressaltar que o desenho está lindo ou a criança está de parabéns, ou questionar o que ela desenhou. Quanto ao questionamento, traduzido no “o que é isso?”, Iavelberg (2013, p. 35) pontua que não deve ser feito à criança, visto que, muitas vezes, tentando “corresponder à demanda injustificada do professor [...] ela se afasta de suas intenções iniciais, distorce as próprias ideias e diminui seu plano expressivo”.

O acolhimento dado pela professora ao desenho assume uma dimensão afetiva, relacional muito relevante, não podendo ser realizado de modo simplório e desinteressado, pois “as crianças têm um forte senso de avaliação e autoavaliação, no qual é necessário prestar atenção e, sem enganá-las com gratificações lisonjeiras, é importante, ao mesmo tempo, não humilhá-las ou fazer que se achem inadequadas” (Vecchi, 2017, p. 235). Esse acolhimento sincero e propulsor só é possível se a professora acompanhar com atenção, comprometimento e ética as particularidades do processo de elaboração do desenho feito pelas crianças.

Cada desenho tem um percurso único de criação, portanto, não linear, marcado por idas e vindas, paradas e saltos, o que envolve tomadas de decisões, interações com os pares e materiais utilizados, segurança ou insegurança para desenhar (Iavelberg, 2013). Ao conectar-se

com o processo do desenho da criança, a professora aguça sua capacidade de compreender os interesses infantis, tornando-se mais sensíveis a eles; e a criança, ao mostrar sua produção finalizada, sentirá que o seu trabalho foi reconhecido e valorizado.

Entretanto, esse pensamento de paradas e saltos qualitativos no percurso do desenho não foi observado no relato da professora Frida ao explicar que se surpreende quando uma criança desenha com perfeição, enfatizando também que precisa ficar atenta porque não é algo comum. Vejamo-lo:

**FRIDA:** Quando uma criança já desenha perfeitamente, aquilo que chama mais atenção no total, porque tu tá tão acostumado, por exemplo, com uma linha de rabisco, que quando eles fazem algo diferente, que é exceção, tu já fica atento.

O desenvolvimento do desenho se aprimora pelo contato da criança com experiências diversas que promovem o acesso à cultura humana acumulada. As imagens gráficas que formam o desenho infantil não surgem espontaneamente, mas são oriundas de processos de investigação do entorno, do prazer pelo movimento, das interações sociais e da superação de desafios. Portanto, para compreender a trajetória de criação da criança, cabe a professora observá-la enquanto desenha, notando os procedimentos de uso de materiais que são dominados ou os que ainda precisa aprender; as marcas singulares deixadas na produção; os comportamentos quando desenha em interação com o(a) outro(a) e de forma individual; como demonstram curiosidade e interesse; o tempo destinado, dentre outros (Oliveira *et al*, 2019).

Outra prática docente destacada pela professora Luana se refere à roda de apreciação dos desenhos produzidos pelas crianças. No momento dessa fala, a professora Francisca também quis dar sua contribuição. Analisemo-las:

**LUANA:** Eles apresentam [o desenho]. Na minha sala, depois que todo mundo terminou, a gente senta e todo mundo vai prestar atenção porque o coleguinha vai explicar o desenho dele. “Tia, eu já terminei”, aí eu “Calma, vai ter o momento agora. Vamos sentar que todo mundo vai explicar” [...] no pré II. Na creche II, eles explicam mais pra gente...porque ainda não sabem expressar o desenho no coletivo.

**FRANCISCA:** creche I não tem como ainda porque como a linguagem deles não dá pra entender, realmente, alguns falam bem, mas outros não, não dá para entender.

Numa roda de apreciação, as crianças podem se apropriar de diferentes esquemas conceituais, procedimentais e atitudinais do desenho, nutrindo o seu repertório imaginativo por meio da observação e escuta dos relatos de seus pares. É importante frisar que não é um momento para comparar e julgar os desenhos, pelo contrário, é uma oportunidade na qual as

crianças têm para potencializar o desenvolvimento de seus desenhos, pois, pelo(a) outro(a), elas também refletem e enriquecem o seu fazer, alargando as suas referências.

Além disso, as professoras Luana e Francisca relatam a dificuldade ou impossibilidade de realizar essa prática com as crianças da creche I e creche II por estarem em processo de aquisição da linguagem oral. Contudo, toda criança, independentemente de faixa etária, gosta de mostrar o que faz, de ser escutada e de escutar, de interagir nas suas múltiplas possibilidades, na medida em que é uma forma de ela participar ativamente do seu meio social. Oliveira *et al* (2019) ainda assinala que experiências sociais, como práticas que inserem contextos reais de conversa (sem comunicação infantilizada e estereotipada) contribuem para o desenvolvimento de competências comunicativas e do pensamento das crianças.

[...] o professor precisa reconhecer a conversa como algo a ser aprendido na cultura, já que ninguém nasce sabendo conversar. Assim, de certa forma, a criança reflete sua cultura no modo como conversa, ao mesmo tempo em que recria, à sua moda, as tantas conversas de que participa em seu meio, incluindo a instituição de Educação Infantil, alimentando os assuntos com ideias originais e explicações singulares sobre os eventos deste misterioso mundo (Oliveira *et al*, 2019, p. 184).

Nesse sentido, o momento de apreciação dos desenhos atua na zona de desenvolvimento próximo das crianças, visto que suas funções psíquicas superiores que ainda estão sendo desenvolvidas, como a fala, o pensamento, a imaginação, vão sendo potencializadas. Ao falar sobre o próprio desenho ou do(a) colega, assim como escutá-lo(a), a criança começa a formular ideias, a questionar, a apropriar-se e a descobrir outras formas de pensar o mundo, daí a necessidade também de ser uma prática regular, frequente.

Aliado às apreciações, os desenhos das crianças precisam ser documentados. Na escola *lócus* da pesquisa, todas as professoras relataram que arquivam as produções em portfólios. Alguns excertos abaixo demonstram com mais detalhe como ocorre esse processo:

**LUANA:** a gente guarda no portfólio tudo que a criança construiu durante o ano na sala e dos livros. A gente acompanha lá, corrigindo, notificando, caso a criança não faça, a gente pergunta pro pai o porquê...tem esse acompanhamento, entendeu, mas é tudo arquivado.

**FRANCISCA:** é tudo arquivado, colocado no portfólio. No meio do ano, nós colocamos em envelopes e entregamos. No final do ano, a gente entrega em portfólio todas as atividades.

**FRIDA:** [...] a gente faz a pasta e guarda para que os pais consigam também acompanhar o que a gente tá dando.

Observamos que o arquivamento dos desenhos em envelopes ou portfólios é uma prática docente uniforme na escola, ocorrendo a entrega desses instrumentos para a família semestralmente como maneira de ela acompanhar as produções realizadas pelas crianças. Inferimos ainda com esses fragmentos que não há uma retomada dos desenhos pelas professoras depois que as crianças os finalizam, sendo apenas guardados para serem entregues posteriormente.

Partindo da abordagem Reggio Emilia, a documentação do(s) desenho(s) da criança não se restringe à organização de portfólios, pastas ou relatórios, mas sim representa memórias do processo vivido, dando reconhecimento e visibilidade para as produções das crianças e ao trabalho docente. Cada desenho documentado deve ser analisado, problematizado e interpretado numa perspectiva de compreender os processos de construção de conhecimentos da criança, rompendo com as interpretações psicológicas, com vistas a orientar práticas pedagógicas futuras.

Nesse contexto, a documentação é interpretada e usada por seu valor como uma ferramenta de recordação; ou seja, como uma possibilidade de reflexão. [...] O que passou é reconstruído, interpretado e reinterpretado através dos documentos que testemunham os momentos marcantes de um percurso pré-definido pela professora: o percurso que permitiu concretizar os objetivos da experiência (Rinaldi, 2006, p. 47, tradução realizada pelo <https://www.deepl.com/translator>. Acesso em 18. Jan 2024).

De modo geral, o desenho da criança não significa produto pronto, acabado e sem valor para o processo educativo, pois nele também está contido, como diria Freire (2017), o Ser mais da criança, caracterizado pelo inacabamento e inconclusão, tendo em vista que está impresso aquilo que a criança aprendeu, está aprendendo e que pode aprender, revelando possibilidades de aprendizagens, as quais são percebidas por um trabalho docente baseado no olhar investigativo que medeia, observa, documenta, analisa, reflete e discute as interpretações levantadas com os(as) sujeitos(as) educacionais com a finalidade de contribuir com a ZDP da criança. Logo, esse trinômio criança-desenho-professora requer interações éticas, comprometidas e estéticas (beleza, atenção, dedicação, cuidado, profundidade etc).

Na continuidade, temos a última unidade de registro, “Minha sustentação!”, discutindo acerca da formação docente no que concerne ao desenho da criança.

#### 5.2.4 Minha sustentação!

Os conhecimentos científicos, culturais, filosóficos e artísticos acumulados ao longo do tempo a serem promovidos às crianças necessitam que sejam também promovidos às professoras. Não se tem um ensino de qualidade com vistas a uma educação emancipatória, consciente e crítica se as experiências formativas docentes forem fragmentadas e sem suportes de análise e reflexão da própria prática. A práxis pedagógica exige que a unidade teoria e prática esteja indissociável, pois para organizar o espaço educativo e mediar as crianças no seu processo de construção de aprendizagens, a professora precisa compreender as leis que o regem, as suas especificidade, em particular, no contexto desta pesquisa, o desenvolvimento da criança e suas múltiplas linguagens expressivas, como o desenho.

Assim, a primeira demanda que apresentamos ao professor reside em que seja um profissional cientificamente formado, que seja um verdadeiro professor antes que um matemático, um linguista etc. Somente conhecimentos exatos, cálculo exato e pensamento lúdico podem converter-se em verdadeiros instrumentos do professor (Vigotski, 2000, p. 694, tradução nossa).

Nessa perspectiva, esta unidade de registro tem por objetivo discutir como as experiências formativas das professoras dialogam com a apropriação que elas possuem acerca do desenho das crianças e, por conseguinte, a mediação que elas fazem dessa atividade. Analisemos algumas falas que demonstram que apenas uma professora teve contato formativo, ainda na graduação, com o desenho:

**PAOLA:** eu tive uma experiência na época da faculdade, que eu tive uma professora que falava sobre o desenho. Ela disse para gente observar muito o desenho das crianças, porque é através do desenho que elas representavam o que elas estavam passando na vida delas, na vida familiar. Aí, a gente foi para um estágio na escola pública, a gente pediu para as crianças desenharem, fazerem um desenho livre do que tiverem passando, “*o que vocês [as crianças] quiserem representar no desenho, vocês representam*”.

**FRIDA:** com relação à minha graduação, eu não lembro de nada aprofundado e nada específico sobre o desenho infantil. [...] Acho que é um déficit dentro da grade curricular. Eu acho que até a formação de professores [continuada] não tem isso. Dificilmente você vai encontrar alguma formação, qualquer nível, privado, aquelas coisas todas, tu não vai encontrar.

**LOUISE:** eu não posso falar porque sou de outra área [letras]. [...] Apesar que pega a idade de crianças pré-adolescentes, nada, nada. [...] e eu tive algumas cadeiras em comum, tipo, literatura infanto-juvenil, essas coisas. Trabalham, assim, a imaginação, a leitura, o lúdico.

**LIZ:** eu estudei na escola Modelo [uma escola da cidade]. Lá era muito, tipo, muito rígido, né, então, a gente tinha todas as aulas, tipo, pintura, desenho...então, eu

desenho bem porque eu tinha aula de desenho lá. Eu desenho super bem. Lá, eles ensinavam porque na época era só o fundamental, não o ensino médio. Na graduação, eu não tive [experiência formativa com o desenho].

**MARIA:** na minha [graduação], eu não lembro de nada também com relação ao desenho, mas a gente trabalhou muito maquete. Então, maquete de algum lugar, por exemplo, nós fizemos uma maquete do terminal de integração, entendeu, a gente conseguiu reproduzir como era o terminal de integração da forma como a gente pôde na época, né, mas desenho mesmo, em si, não.

**AGATHA:** eu não sei desenhar e nem tive [experiências formativas com o desenho].

Partindo da fala da professora Paola, inferimos que sua concepção psicologizante no tocante ao desenho apresentada na nossa primeira categoria foi construída, essencialmente, por causa dessa experiência formativa, a qual impeliu um sentido pessoal base de suas ações docentes. Diante disso, a formação inicial possui, na maioria das vezes, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 122), ementas que “revelam maior preocupação com o oferecimento de subsídios da sociologia e da psicologia que podem contribuir para a maior compreensão e contextualização dos problemas do trabalho”. Conceber o desenho num viés psicológico afasta-o de suas possibilidades como linguagem da qual a criança dialeticamente apropria-se e constrói conhecimentos, objetivando-se.

A professora Frida ainda complementa que também é difícil encontrar discussões sobre a temática do desenho da criança em formações continuadas, revelando um déficit muito grande no todo formativo. As lacunas deixadas nas formações docentes da educação infantil, especialmente àquelas referentes às escolas públicas e comunitárias, decorrem de um viés político-econômico capitalista que forjam relações de dominação (dominantes e dominados) em que a classe massificada (popular) é impedida de acessar uma educação transformadora pautada na pesquisa, no pensar crítico e na emancipação. Se as professoras não têm acesso ao patrimônio cultural em suas mais vastas expressões e conhecimentos teóricos-metodológicos acerca do desenho, como potencializar o desenvolvimento da linguagem gráfica da criança?

Se a escola pública não toma consciência dos problemas concretos da formação de professores, entre os quais a necessidade de desenvolver as competências e atitudes para a relação e a comunicação das realidades sociais e culturais dos jovens e das famílias, se não reflete sua cultura atual, se não são feitos sérios investimentos culturais e econômicos na educação que continua a ser condicionada, especialmente, pelas escolhas econômicas, a escola pública bloqueia a capacidade de antecipar e governar as mudanças e desenvolver a importante tarefa para qual é chamada (Vecchi, 2017, p. 105).

Outro ponto que merece destaque, suscitado pela fala da professora Louise, concerne ao fato de ainda haver a presença de docentes na educação infantil que não têm a

formação adequada para atuar nesse segmento de ensino. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2022<sup>18</sup>, das professoras atuando na educação infantil, 78,2% são licenciadas, 11,7% possuem curso de ensino médio normal (magistério), 1,3% são bachareladas e 8,9% têm apenas nível médio ou inferior. Esses dois últimos dados contradizem o artigo 62 da LDBEN, nº 9.394/1996, ao passo que é disposto que, para atuarem na educação básica, os(as) professores precisam ter formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitindo para a educação infantil também a formação em nível médio na modalidade normal (magistério).

Além disso, as professoras Liz e Agatha associam o saber ou não desenhar como aspecto formativo no tocante ao ensino do desenho às crianças. Para Derdyk (2010, p. 21, grifo original), a vivência prática da linguagem do desenho “ocupa um papel fundamental e inegável: sendo fato vivido, o educador mantém um grau de verdade naquilo que acredita como processo e postulado educacional. O educador “ouve” melhor as crianças”, bem como assinala que as formações das docentes deveriam ter essa vivência prática para fomentá-las aos questionamentos, confrontos, espelhamento e alargamento de possibilidades expressivas.

Para as professoras planejarem experiências estéticas e artísticas às crianças, elas precisam vivenciá-las também, não para tornarem-se desenhistas profissionais, mas para apreenderem conceitos, técnicas e procedimentos envolvidos no processo do desenho, posto que o trabalho docente, como atividade criadora humana, possui caráter consciente e não passivo, sendo resultado de produtos imagéticos da consciência, os quais são formados pelo acúmulo de experiências vividas.

Quanto mais for nutrido o olhar estético das professoras com experiências que inquietem, problematizem e perturbem a sua forma linear e estanque de compreender as linguagens expressivas da criança, como o desenho, mais terão condições de organizarem e mediar um espaço propulsor de aprendizagens.

Portanto, a organização desse espaço educativo pressupõe a transformação da própria natureza docente, no sentido da necessidade de a professora apropriar-se tanto do desenvolvimento da criança e seus comportamentos como de conceitos e procedimentos envolvendo o desenho como linguagem mediante o seu contato com diversas experiências culturais, o que ampliará o seu repertório imaginativo, acarretando em práticas pedagógicas criativas e desafiadoras que atuam na ZDP da criança.

---

<sup>18</sup> Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo técnico. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf) Acesso em: 22 jan.2024.

Contudo, no *locus* investigado, as professoras não têm o acesso a essas experiências estéticas e artísticas variadas e nem lhes são oferecidas condições concretas e objetivas para que se possam pensar em práticas docentes instigadoras e diversificadas que rompam com o ciclo de repetição de práticas empobrecidas e limitadas no que se refere ao desenho, como observamos na fala a seguir:

**LOUISE:** foi curioso pra gente quando a gente viu a tua pesquisa a respeito de desenho, porque [...] às vezes, a gente fica sem saber como usar o desenho, porque são sempre as mesmas atividades, as mesmas coisas, porque a gente não tem formação e preparo pra isso.

Sua fala revela uma surpresa com a temática desta pesquisa por não ser discutida no seu contexto de formação pedagógica, corroborando com mais afinco a hipótese levantada neste trabalho: o uso do desenho na educação infantil não potencializa o desenvolvimento da criança em razão da má formação estética e artística docente. Essa constatação nos faz finalizar as discussões desta análise com a retomada da obra que abriu este capítulo, “Desenhando mãos”, ao passo que se uma mão não tiver em comunhão com a outra, o desenho não se constituirá, ou seja, se uma ou mais partes do todo formativo docente fragmenta(m)-se, as apropriações dessa totalidade serão frágeis, desencadeando objetivações (práticas) que não fomentam a aprendizagem por meio do desenho da criança.

A seguir, para melhor visualização dos resultados desta segunda categoria, “Atividade Mediadora Docente”, elaboramos o quadro 6 contendo a sua sinopse.

**Quadro 6 – Sinopse da categoria “Atividade Mediadora Docente”**

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	RESULTADOS
<p><b>Atividade Mediadora Docente</b></p>	<p>✓ O que e com o que desenhar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Inserção do desenho em propostas pedagógicas diárias da educação infantil: atividades xerocopiadas, desenho livre e do livro didático;</li> <li>✓ Atividades pedagógicas no tocante ao desenho seguem as orientações do livro didático e baseadas em datas comemorativas;</li> <li>✓ Os materiais utilizados pelas crianças para desenhar são o lápis de cor, giz de cera, caderno de desenho, tinta e canetinhas;</li> <li>✓ Os materiais são importantes instrumentos mediadores externos para potencializar a linguagem do desenho da criança e o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.</li> </ul>
	<p>✓ Copiar, sim; mas fazer pelo(a) colega, não!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ No processo de interação, as crianças tendem a querer desenhar o que o(a) colega está desenhando;</li> <li>✓ O fazer pelo(a) colega (desenho) é visto pelas professoras como uma interação prejudicial ao aprendizado da criança;</li> <li>✓ Há intervenção docente no processo de desenhar quando as crianças, interagindo entre si, fazem muito barulho, bem como as professoras, ao acreditarem ser necessário, algumas vezes, seguram na mão da criança para desenhar;</li> <li>✓ As crianças reproduzem os desenhos elaborados no quadro pelas professoras.</li> </ul>
	<p>✓ Que lindo!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presença de práticas docentes que direcionam a atividade do desenho da criança por meio de instruções;</li> <li>✓ As professoras recebem o desenho da criança ressaltando: “o seu desenho está lindo”, “você está de parabéns”, “o que você desenhou?”;</li> </ul>

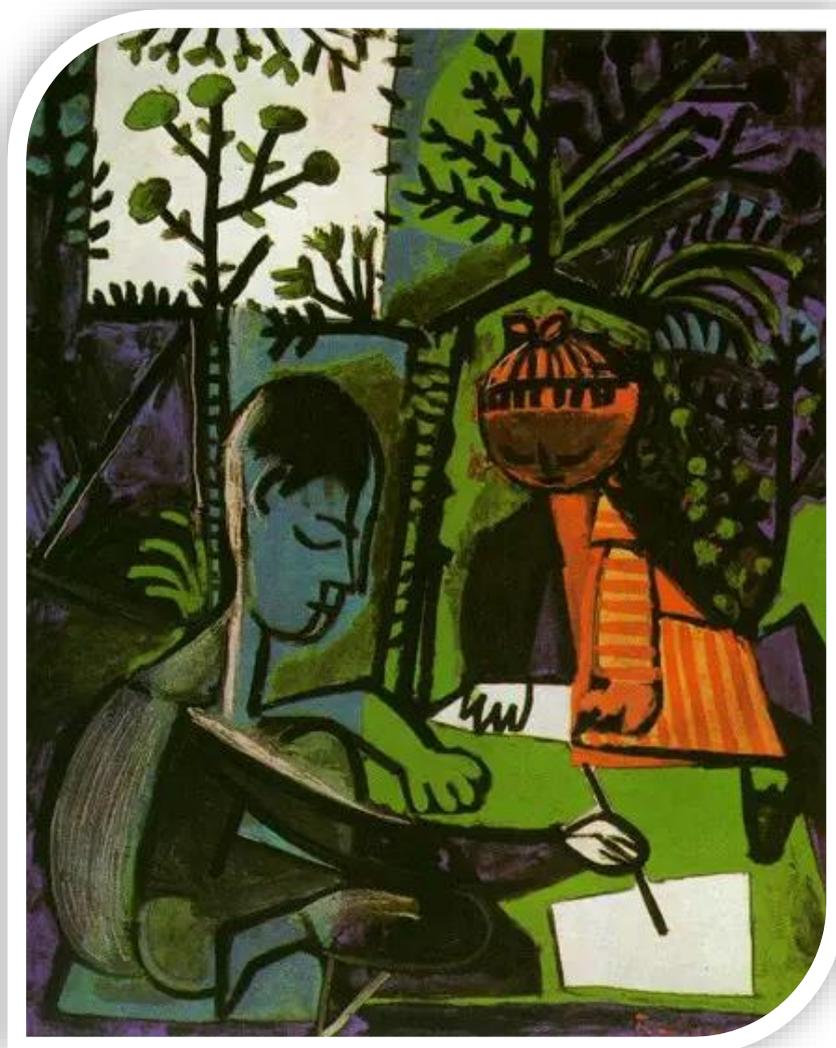
CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	RESULTADOS
Atividade Mediadora Docente	✓ Que lindo!	✓ Os desenhos são arquivados em envelopes ou portfólios para serem entregues às famílias no final de cada semestre.
	✓ Minha sustentação!	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Professoras sem formação adequada para atuar na etapa de educação infantil;</li> <li>✓ Ausência de discussões sobre o desenho da criança na formação da maioria das professoras.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Em linhas gerais, diante dos dados analisados nas duas categorias extraídas, constatamos que as apropriações docentes no tocante ao desenho, as quais não se restringem à compreensão do desenho infantil, mas também incorporam os elementos que o circundam (materiais e experiências oferecidas, direcionamentos à criança, documentação), implicam diretamente no seu trabalho pedagógico e na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

## 6 ÚLTIMAS MARCAS...

**Figura 36** - Claude e Paloma desenhando (filhos de Pablo Picasso)



**Fonte:** Pablo Picasso (1954)<sup>19</sup>

A obra acima (figura 36), de Pablo Picasso (1881-1973), evoca-nos para os elementos envolvidos no processo do desenho infantil: interação criança-criança, materiais, relação com a natureza, espaço, vivacidade pelo dinamismo. Ela sintetiza as discussões levantadas neste trabalho, porque faz-nos pensar que o desenvolvimento do desenho da criança, fonte de conhecimento, é potencializado mediante um ambiente educativo organizado e mediado por um trabalho docente estético e artístico.

---

<sup>19</sup> Obra de arte disponível em: <https://www.pablo-ruiz-picasso.net/work-1219.php> Acesso em: 26 jan.2024.

Imprimimos neste último capítulo marcas de reflexões, questionamentos e considerações que nos acompanharam ao longo desta pesquisa. Tais últimas marcas tracejadas aqui, estando de acordo com nosso referencial teórico escolhido, buscaram suscitar outras em um movimento dialético constante. O processo de pesquisa, nessa perspectiva, permitiu transformar a pesquisadora, pois, assim como não podemos banhar na água do rio duas vezes, não temos como continuarmos sendo a mesma pessoa que éramos no início investigativo, pois é inevitável o surgimento de novas reflexões e inquietudes ao revisitarmos a literatura, ao inserirmo-nos no *locus*, ao descrever, analisar e interpretar os dados.

Pesquisar não é apenas constituir e organizar dados, o seu cerne tem raízes mais profundas, pressupondo estarmos abertas(os) para as mudanças apresentadas no percurso e entendermos que é um processo, portanto, não se encerra, mas abre novos caminhos para o objeto estudado, que, neste trabalho, é o desenho da criança no trabalho docente, cuja temática acompanha a pesquisadora desde a formação inicial. Dito isso, em cada pesquisa, necessitamos secundarizar o que já conhecemos e nossas experiências anteriores, o que contribuirá para novos olhares e interpretações sobre o fenômeno em estudo pelo estranhamento, sem uma verdade absoluta, porque cada contexto possui características próprias e singulares.

Com esse pensamento de estranhamento, leituras e discussões foram sendo travadas, culminando na elaboração de nossa questão de pesquisa “como ocorre a apropriação do desenho por parte da professora em sua prática pedagógica no contexto da educação infantil?”, a qual conseguimos responder pelo alcance dos objetivos propostos, bem como corroboramos a hipótese levantada.

Os resultados constataram que a apropriação do desenho por parte das professoras no contexto da educação infantil é fruto de suas internalizações psíquicas provenientes de experiências formativas sociais com seus pares, as quais, por sua vez, são advindas de formação inicial, continuada e do próprio cotidiano escolar. Cada professora atribui um sentido pessoal para os significados que a circunda sobre o desenho, resultando objetivações traduzidas em práticas docentes que concebem, primordialmente, num viés interpretativo psicológico essa linguagem, deixando o cunho pedagógico em segundo plano.

Não é de estranhar que as professoras possuem essa concepção psicologizante, uma vez que a ausência e/ou carência de formações pedagógicas, desde sua base (graduação), é preenchida pelos mais diferentes estudos psicológicos envolvendo o desenho, cuja propagação social se dá, principalmente, pelos meios de comunicação em massa tão presentes no dia a dia. Além disso, por muito tempo, suas práticas foram baseadas pelos RCNEI, documento que possui um teor psicológico e influi ainda no cenário escolar, embora já tenhamos a BNCC em

vigor. Essa constatação é possibilitada pelo fato de a escola investigada utilizar livros didáticos que disciplinaram o conhecimento, dividindo-o em áreas, fragmentando as linguagens infantis, como o desenho, o que contraria a BNCC, apesar de suas capas constarem estar em conformidade com esse documento.

O que acontece em algumas escolas, como percebemos na escola-campo desta pesquisa, é a presença do que podemos chamar de “fusão de documentos”, no sentido de que se tem a BNCC, como documento vigente orientador da educação infantil que apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil e campos de experiências, e os RCNEI, documento organizado por áreas de conhecimento que orientou por duas décadas o trabalho docente, cujas ideias ainda estão fortemente internalizadas pelas professoras por causa da ausência ou carência de discussões formativas que apartem, diferenciando-os, a BNCC dos RCNEI.

Em algumas falas das professoras, quando relacionam o desenho com os campos de experiências, percebemos esse enraizamento disciplinar e não podemos culpabilizá-las ou julgá-las. Toda mudança, ainda mais curricular, é um processo que requer adaptação e estudos constantes de aprofundamento dos novos conhecimentos teóricos-metodológicos; o que, infelizmente, partindo do contexto analisado, não ocorre em muitas escolas, em particular, na escola pesquisada. Com isso, o desenho quando não concebido pelo cunho psicológico, é concebido como um recurso pedagógico a mais, cuja função é estar a serviço do assunto a ser trabalhado.

Não se tem um olhar sensível para as possibilidades expressivas de construção de conhecimento que a linguagem do desenho proporciona às crianças, mas sim tem-se um olhar no qual o desenho é uma ferramenta pedagógica que serve para as crianças melhorarem suas habilidades motoras, registrarem o conteúdo do dia, tendo em vista que as crianças menores ainda não sabem escrever convencionalmente e as maiores estão no processo, ou, como a professora Frida ressaltou, *“é como se o desenho fosse a avaliação, né, as respostas das nossas avaliações, [...] é a resposta daquilo que você acabou de dar”*.

As professoras também concebem o desenho como propulsor do desenvolvimento da imaginação e criatividade, compreendendo que quanto mais for estimulada, mais se desenvolverá, o que trará o desenvolvimento, por sua vez, do desenho. Nesse ínterim, onde fica a arte e a estética na escola, elementos que vislumbram a essência do desenho como linguagem da criança e entrelaça-se com a imaginação e atividade criadora? Quais e como as experiências estão sendo oferecidas às crianças?

Constatamos que as docentes atrelam as vivências familiares como as principais fontes do desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças. Não há um olhar mais atento às próprias experiências escolares, resultando em práticas pedagógicas firmadas em datas comemorativas com uso de atividades xerocopiadas ou do livro didático. Portanto, pudemos inferir que não há experiências artísticas e estéticas que permitem o avanço do desenho da criança, pois o movimento de pesquisa, da saída da zona de conforto que superem um trabalho pedagógico sustentado na reprodução e automatização de práticas não foi percebido nas falas. Inclusive, as próprias professoras demonstraram ter consciência de que não possuem um preparo formativo suficiente para ir além das repetições das práticas voltadas ao desenho.

Ir além de algo pressupõe mergulhar nas suas profundezas, o que significa, nesse contexto investigativo, captar as linhas, as formas, os contornos, as cores e as texturas do desenho da criança. As professoras não têm como avançar nas suas práticas se não tiverem acesso tanto aos conhecimentos específicos da linguagem do desenho como aos conhecimentos culturais da humanidade. Antes de mediar a humanização da criança pelo desenho e elementos circundantes, as docentes devem humanizar-se primeiro por esse acesso cognitivo e cultural.

Mas como humanizá-las, **se** não são oferecidas oportunidades de vivências estéticas e artísticas em seu cotidiano docente, **se** não há formações pedagógicas com estudos teóricos que discutem e articulem-se com a realidade da escola, **se** as escolas públicas e, principalmente, as comunitárias, são, muitas vezes, desassistidas pelo poder público, culminando, como vimos, em recursos pedagógicos poucos variados e espaços sem estrutura física adequada que favoreçam as docentes planejarem práticas importantes para o desenvolvimento das linguagens infantis, em especial o desenho, tendo como ponto de partida a exploração, a experimentação e a relação com a natureza.

No sentido de caminharmos para a superação desse **se**, o que é uma longa vereda, enfatizamos, em primeiro lugar, tendo em vista o *lócus* da pesquisa, que as escolas comunitárias sejam mais assistidas pela rede pública de ensino. Elas acabam assumindo a demanda de garantir educação para as crianças de classes populares por falta de vagas nas escolas públicas da infância, uma vez que temos uma carência destas na região pesquisada. O que deveria ser papel do Estado, torna-se uma grande responsabilidade da comunidade.

Visibilizar o trabalho das professoras dessas escolas no campo científico é uma forma também de visibilizar as suas necessidades pedagógicas, é entendermos que boa parte das crianças estão inseridas nesse cenário e, portanto, precisa ser visto, reconhecido e assistido estrutural, material e cognitivamente com formações docentes.

Para as professoras modificarem práticas que estereotipam o desenho da criança, inibindo seu processo criador, elas necessitam, inicialmente, transformar-se por meio de formações pedagógicas com formadoras(es) especialistas na área da educação estética e artística que as direcionem para um trabalho comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança no tocante às suas múltiplas linguagens, em particular as múltiplas linguagens da linguagem do desenho. Conhecer a criança, é conhecer suas potencialidades expressivas e comunicativas que auxiliam no processo de construção de aprendizagens.

Com esse olhar direcionado mediante a formação de um pensamento teórico-prático (*práxis*), as docentes serão conscientes de seu papel humanizador e potencializador do desenvolvimento da criança e de suas linguagens, dando subsídios para práticas pedagógicas intencionais, pautadas na reflexão, criticidade e respeito aos direitos da criança em apropriar-se dos conhecimentos científicos, artísticos, literários e filosóficos da humanidade, objetivando-se em cada linha, marca gráfica, cor etc imprimida.

Esse pensamento teórico-prático acerca do desenho permite às professoras compreenderem que essa linguagem potencializa as funções psíquicas superiores da criança, pois, ao desenhar, ela se remete às **percepções** que têm do elemento a ser desenhado, ativando **memórias** de imagens mentais advindas de experiências sociais provocadas pelo uso dos seus diferentes sentidos, enriquecendo sua **atividade imaginativa** e criadora. A criança desenhando também desenvolve o seu **pensamento** criando hipóteses, tomando decisões ao interagir com seu desenho e materiais, com seus pares e a docente, assim como desencadeia o desenvolvimento de outras **linguagens (oral, plásticas, escrita etc)**.

Dessa forma, apropriar-se do processo do desenho, é permear no entendimento que ele acontece e avança na relação da criança com o(a) outro(a). Esse(a) outro(a) é a professora, são as crianças, os materiais, o espaço, a palavra dita e não dita; é tudo aquilo que rodeia a criança, propulsando a sua zona de desenvolvimento próximo. A criança aprende a desenhar e a construir conhecimentos pela linguagem do desenho a partir de sua interação social.

Por isso, este estudo defende a relevância em formamos professoras que consigam organizar e mediar um espaço educativo, alavancador da aprendizagem, vislumbrando o estético que cuida, acolhe, dá atenção, é belo, escuta, entrelaça e propaga conhecimento, indo de encontro ao um sistema capitalista que aprisiona, controla, apressa, individualiza, cala e marginaliza/segrega as pessoas, no sentido de haver as consideradas pedras preciosas, que são bem tratadas e lapidadas pelo seu “valor”, e as cascalhos, que têm seu potencial menosprezado. Todas as crianças têm o direito de vivenciar suas linguagens, como o desenho, fomentando-as

e, para tanto, devem ter acesso às construções humanas e a uma escola onde possam desenvolver-se integralmente.

Diante disso, esperamos com este trabalho provocar inquietudes sobre a linguagem do desenho, desvelando suas potencialidades para o aprendizado da criança da E.I, bem como suscitar reflexões que contribuem para conceber a criança como portadora de múltiplas linguagens pelas quais intera[age], apropria-se, pensa, sente, cria e deixa marcas, rompendo com um olhar dicotomizante tão enraizado ainda no meio educacional. Buscamos também instigar à presença de uma cultura escolar que promova uma educação estética e artística para as crianças, as professoras e demais profissionais que constituem a escola, pois, partindo da abordagem Reggio Emilia, a escola é um organismo vivo sustentada pelas e nas suas relações.

Pretendemos ainda que esta pesquisa saia dos muros da Universidade, alcançando as professoras que estão diariamente lutando e trabalhando por uma educação infantil de qualidade nas escolas da infância, resistindo às intempéries da profissão docente, cujo trabalho está cada vez mais sendo desvalorizado e precarizado. Todo conhecimento é produzido socialmente, logo, exige ser compartilhado socialmente, mas para não chegar “deformado”, fragmentado, evidenciamos a necessidade do diálogo formativo com as docentes, as quais, assim como as crianças, anseiam em ser escutadas, valorizadas e orientadas pedagogicamente.

Além disso, como mencionado no início deste capítulo, esta investigação desencadeou questionamentos que podem servir para futuras pesquisas, contribuindo para a produção científica no tocante à temática do desenho infantil como linguagem expressiva, cultural e potencializadora de aprendizagens, implicando também no alargamento de pesquisas envolvendo a educação estética e artística, haja vista o seu imbricamento.

Alguns desses questionamentos foram: de que forma(s) experiências estéticas e artísticas, quando propiciadas com intencionalidade pedagógica, podem potencializar o desenvolvimento do desenho das crianças de educação infantil, contribuindo para o processo de aprendizagem na infância? Quais conhecimentos as crianças constroem pelo desenho? Como as professoras relacionam o princípio estético presente em documentos oficiais com o desenho da criança no contexto da educação infantil? e outros que se fizeram presentes nos pensamentos da pesquisadora ao longo de seu processo de imersão no desconhecido pelo enfrentamento com o conhecido.

Como forma de não encerrar as discussões sobre as possibilidades expressivas, comunicativas, cognitivas do desenho da criança, mas impulsionar a novas reflexões, a seguir estão objetivadas em um poema algumas aprendizagens da pesquisadora, cujos versos dialogam com o poema de abertura “Ao contrário, as cem existem” desta dissertação.

## AS CEM LINGUAGENS DO DESENHO

O desenho da criança é feito de cem.

O desenho é uma linguagem  
que contém cem linguagens  
cem possibilidades  
cem potencialidades  
cem expressividades.

Pelo desenho,  
cem pensamentos,  
cem imaginações,  
cem criações  
se fazem ações.

Cem rabiscos,  
cem viagens,  
cem, sempre cem  
aprendizagens  
se fazem imagens.

O desenho é uma linguagem  
que contém cem linguagens  
mas roubam-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura  
distorcem, estereotipam,  
fragmentam e mecanizam.

Dizem para ele: atividade xerocopiada  
treino motor, avaliação  
dom artístico.

Dizem para ele: reprodução,  
passatempo e divertimento  
na entrada e na saída.

Mas ele resiste,  
persiste e atualiza-se.

O desenho é uma linguagem  
que contém cem linguagens  
imbricadas na bagagem:  
experiências, memórias,  
observações, percepções,  
interpretações, significações,  
apropriações, objetivações  
das tomadas de decisões.

(Karla Raquel)

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Rutyê Silva de. **Tia, eu fiz um desenho prá você! Investigando o desenho infantil a partir das narrativas de crianças pequenas e da prática pedagógica.** 2017. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo (RJ), 2017.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: Contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana M. Bahia *et al.* **Psicologia Sócio Histórica.** 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, p. 129 -140, 2002.
- ARAÚJO, Elaine Sampaio. Matemática e Infância no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: um olhar a partir da teoria histórico-cultural. **ZETETIKÉ.** Campinas: Faculdade de Educação - Unicamp, v.18, n.33, jan./jun. p. 137-172, 2010.
- ARCE, Alessandra. Compre um Kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe gratis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e sociedade,** ano XXII, nº 74. Ed. Cedes, Campinas, 2001.
- ASSOCIAZIONE AMICI DEL CHIERICI. Scuola & Atelieristi “dalla scuola alla professione”. **Quaderni:** suplemento de “il Tratto”. nº 13, 2019.
- BARBOSA, Marina Neves Silva. **Criação, imaginação e expressão da criança:** caminhos e possibilidades do desenho infantil. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João DEL-REI. São João DEL-REI, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOCCHI, Simone Cristiane. **O desenho como precursor da escrita pré-escolar:** contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 2021. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara (SP), 2021.
- BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Livro didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando? In: XI Reunião científica regional da Anped–Anped Sul, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, p. 1-16, 2016.
- BORIOLLO, Beatriz de Cássia. **As relações entre o desenho e o desenvolvimento da consciência na educação infantil à luz da teoria histórico-cultural.** 2022. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP), 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 05 out.2023.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 05 out.2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** volume 3. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; DOIHARA, Lye Fukuda. Política de conveniamento para atendimento da educação infantil em são luís: impasse ou solução? In: IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. 2009, São Luís. **Anais [...].** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2013.

CUNHA, Natália Marina Dantas. **A mediação pedagógica na interação de crianças com o desenho na educação infantil.** 2019. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal (RN), 2019.

CRESWELL, John Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. – 3. ed. Dados eletrônicos – Porto Alegre: Penso, 2014.

DANTAS, Ítalo José de Medeiros *et al.* A dimensão psicológica das cores: uma exploração do estado da arte. **Diálogos interdisciplinares.** v. 12, n. 1, p. 525-544, 2023.

DEBUS, Mary. (Org.). **Manual para excelência em la investigación mediante grupos focales.** Pennsylvania: University of Pennsylvania/ Applied Communications Technology, Needham Porter Novelli, 1988.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.

DUARTE JR., João Francisco. **A montanha e o videogame:** escritos sobre educação. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva.** Florianópolis, v.16, n. 29, p. 99 -116, jan./jun. 1998.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELUF, Lygia (org.). **Coleção cadernos de desenho.** Campinas-SP: Editora da Unicamp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

FAURE, Elie. **A Arte Antiga.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FERRONATO, Caroline. **O desenho nas práticas pedagógicas de educação infantil: mola propulsora para uma formação completa ou simples ferramenta de ensino?** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. Curitiba, 2014.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** – 5. ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: a experiência de São Miniato.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** – 63. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** – 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, Marcia Aparecida; LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: LEITE, Maria Isabel (Org.). **Ata e Desata: partilhando uma experiência de formação continuada.** Rio de Janeiro: Ravil, 2002.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais.** 2018. Tese: (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2018.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia.** Ribeirão Preto SP, v. 12 n. 24, p. 149-161, 2003.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; BUNCHRAFT, Alexandra Flávio. Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação. **Rev. Estudos de Psicologia.** PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 63-77, maio/agosto, 2004.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie *et al.* Preschool Children's Drawings: Frequency and Theme Analysis. **International Journal of Education and Literacy Studies.** v.9 n. 3, p. 70-77, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1319571.pdf> Acesso em: 29 jan.2023

HOELLER, Ana Karina Corrêa; SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. As crianças e os seus desenhos na educação infantil: o papel da professora. **Pedagogia em Foco.** Iturama (MG), v. 14, n. 11, p. 33-42, jan./jun. 2019.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi.** – 1. ed. – São Paulo: Phorte, 2020a.

HOYUELOS, Alfredo. Loris Malaguzzi: una biografía pedagógica, de 1920 a 1945. **RELAdEI: Revista Latinoamericana de Educación Infantil**. 9(2), diciembre, p. 19-30, 2020b.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

IABELBERG, Rosa. O que muda na história: o desenho da criança ou a cultura didática. In: ESPINOZA, Ana Maria. **30 olhares para o futuro**. São Paulo: Centro de Formação da Escola da Vila, p. 243-250, 2010.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores/** - 2. Ed. rev. 2. Reimpr. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

ITÁLIA. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. **Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia**. 2020. Disponível em: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/doc02426720200803184633.pdf/95304f45-f961-bffc-5c6a-8eed6b60fc92?t=159653399327> Acesso em 02 fev.2024.

KIDD, P.S., PARSHALL, M.B. Getting the focus and the group: Enhancing analytical rigor in focus group research. **Qualitative Health Research**. Thousand Oaks, v.10, n.3, p.293-308, 2000.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte MG, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

KUPERMAN, Asi *et al.* From 3D to 2D: Drawing as documentation and reflection processes by young children. **Designer and Technology Education: An International Journal**. p. 6-23, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/362208274\\_From\\_3D\\_to\\_2D\\_Drawing\\_as\\_documentation\\_and\\_reflection\\_processes\\_by\\_young\\_children](https://www.researchgate.net/publication/362208274_From_3D_to_2D_Drawing_as_documentation_and_reflection_processes_by_young_children) Acesso em: 29 jan. 2023.

LAMEIRA, Allan Pablo; GAWRYSZEWSKI, Luiz de Gonzaga; PEREIRA JR, Antônio. Neurônios espelho. **Psicologia USP**. 17(4), p. 123-133, 2006.

LA ROCCA, Concetta. **L'eportfolio per documentare il percorso di sviluppo del bambino nel contesto educativo del nido e per favorire la continuità nel sistema 0-6**. Milão, LED, 2022. Disponível em: <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/pages/view/ecps-series> Acesso em: 08 fev.2024

LEITE, Aline Cristina de Castro Garcia. **Interfaces entre desenho e letramento na educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2016. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2016.

LEITÃO, Bárbara Júlia Menezelo. **Grupos de foco: o uso da metodologia de avaliação qualitativa como suporte complementar à avaliação quantitativa realizada pelo Sistema de**

Bibliotecas da USP. 2003. Dissertação (Mestrado em Comunicações e Artes), ECA, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LEONTIEV, Alexei. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexei *et al.* **Psicologia**. 16. ed. México: Editorial Grijalbo S.A, 1960.

LEONTIEV, Alexei. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. – 16. ed. – São Paulo: Ícone Editora, 2017.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; NICOLODI, Thalita. O lugar do desenho na educação infantil: investigando as práticas pedagógicas. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v. 22, p. 1-22, 2020.

MALAGUZZI, Loris. *et al.* **As cem línguas das crianças**: catálogo da exposição. Reggio Emilia: Crianças Reggio, 1996.

MALAGUZZI, Lóris. Ao contrário, as cem existem. In: HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. – 1. ed. – São Paulo: Phorte, 2020.

MALAGUZZI, Lóris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALAGUZZI, Loris. **Your Image of the Chil: Where Teaching Begins**. Tradução: Baji Rankin, Leslie Morrow and Lella Gandini. Itália, 1993.

MANERA, Lorenzo. Art and aesthetic education in the Reggio Emilia Approach. **Education 3-13**. 2022

MARTINS, Mirian Celeste. “**Não sei desenhar**”: implicações no desvela/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. 1992. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O 18 brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MENDES, Lenarde Nascimento dos Santos. Grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa em Pós-Graduação/Série Educação**. São Paulo, nº 9, p. 49-54, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORGAN, David. **Focus group as qualitative research**. 2ª ed. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, 1997. - Qualitative Research Methods Series 16.

MOSQUEIRA, Maria Anela Aquino; PAZ, Teresa Rosa Ugarte; ALANYA-BELTRAN, Joel. Revisión sistemática acerca del dibujo infantil en la educación. **Centro Sur Social Science Journal**. Julio, 2021. Disponível em: Acesso em: 20 mar.2023.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. – São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Alysson André Regis. de; LEITE FILHO, Carlos Alberto Pereira; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. O processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. IN: **Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração**. Rio de Janeiro RJ, 22 a 26 de setembro de 2007.

OLIVEIRA, Josélia de Jesus Araújo Braga de; MELO, José Carlos. Formação docente & desenho na educação infantil: o que dizem as crianças da pré-escola através dos desenhos. **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**. Teresina (PI), V. x4, n. 1, p. 01-13, 2022.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de *et al.* **O trabalho do professor na educação infantil**. – 3.ed. – São Paulo: Biruta, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: \_\_\_\_\_ (org). **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágio**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175-200.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 35, 2017.

PEIXOTO, Simone. **Pensar o desenho: linguagem, história e prática**. Guarapuava: UNICENTRO, 2013.

PEREIRA, Karla Raquel Lima. **O desenho na educação infantil: contribuições teóricas, prática docente e implicações para o desenvolvimento humano**. 2020. Monografia (Graduação). Universidade Federal do Maranhão. São Luís (MA), 2020.

PRINTES, Jocicleia Souza. **O desenho na educação infantil: perspectivas de formação de professores a partir da teoria histórico-cultural**. 2018. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus (AM), 2018.

RINALDE, Carla. **In dialogo com Reggio Emilia: ascoltare, ricercare, apprendere**. Reggio Emilia: Reggio Children, 2009.

RINALDI, Carlina. **In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning**. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2006.

RODARI, Gianni. Immaginazione, creatività, scuola. In: RODARI, G. **Grammatica della Fantasia: introduzione all'arte di inventare storie**. Torino: Einaudi, 2010 (primeira edição em 1973).

- RODRIGUES, Joseane da Silva Miller; BOER, Noemi; MARQUEZAN, Fernanda. Marcos regulatórios e as implicações na organização do currículo para educação infantil brasileira. **Rev. Espaço do Currículo (online)**. João Pessoa, v.13, n.1, jan/dez, p. 226-240, 2020.
- ROMERO, S. M. A utilização da Metodologia dos Grupos Focais na Pesquisa em Psicologia. In: **Psicologia e Pesquisa: Perspectivas Metodológicas**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2000.
- SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski.** – Campinas, SP: Autores associados, 2016.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- SANTOMAURO, Beatriz; NICOLIELO, Bruna. Conheça experiências brasileiras inspiradas em Reggio Emilia. **Nova Escola**. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8177/conheca-experiencias-brasileiras-inspiradas-em-reggio-emilia> Acesso em: 26 dez.2023.
- SANTOS, Danyelle Moura dos; SANTOS, Nataly Ferreira Costa dos. Reflexões entre o desenho da criança e o brincar livre na educação infantil. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 6, p. 1-20, out./dez. 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41 – ed. – Campinas: Autores Associados, 2009.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SMEHA, Luciane Najar. Aspectos epistemológicos subjacentes a escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa. **Revista de Psicologia da IMED**. Passo Fundo RS, vol. 1, n. 2, p. 260-268, 2009.
- SOUZA, Alisson da Silva; IRIART, Mirela Figueiredo Santos. A dimensão estética do desenho livre e suas implicações no processo de formação das funções psicológicas superiores. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1103-1123, jul./dez., 2022.
- SOUZA, Alisson da Silva. **O desenho livre e os processos de criatividade e imaginação na educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2018.
- SOUZA, Luciane Karine de; Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa. **PSI UNISC**. Santa Cruz do Sul RS, v. 4, n. 1, jan./jun., p. 52-66, 2020.
- SPILERE, Aline Dagostin; CAMARGO, Gislene. O olhar do pedagogo para o desenho na educação infantil. **Saberes Pedagógicos**. Criciúma, v. 2, nº2, p. 19-35, jul/dez, 2018.
- TEÓFILO, Maria da Penha (orgs). **Proinfantil e sua interface com a formação continuada de professores: recortes de uma experiência no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2012.

TRAD, Leny Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro RJ, 19 [3], p. 777-796, 2009.

TRINDADE, Rafaela Gabani. **Desenho infantil**: contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. 2011. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **O ensino do desenho como linguagem**: em busca da poética pessoal. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2016.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. – 1. ed. – São Paulo: Phorte, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. – 7. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **La imaginación y el arte en la infancia**: ensayo psicológico. México: Coyoacán, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Leiden. 2000.

VOLPIN, Gizeli Beatriz Camilo. **O Significado e o Sentido do Planejamento no trabalho do professor**: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A.N. Leontiev. 2016. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2016.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas III Problemas del desarrollo de la psique**. Madri, Espanha: Visor Distribuciones 2000.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas IV Psicología infantil**. Madri, Espanha: A. Machado Libros, S.A, 2006.

ZAKARIA, Mohd Zafaren; YUNUS, Faridah; MOHAMED Suziyani. Drawing activities enhance preschoolers socio emotional development. **Southeast Asia Early Childhood Journal**. vol. 10 (1), p. 18-27, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296198.pdf> Acesso em: 29 jan.2023.

ZOGAIB, Simone Damm; SANTOS-WAGNER, Vania Maria Pereira dos. Crianças, desenhos e resolução de problemas na educação infantil. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**. V. 05, N. 02, p. 150-170, outubro, 2015.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Autorização para a realização da pesquisa****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

**Ilma. Sra. Diretora escolar,**

Eu, **KARLA RAQUEL LIMA PEREIRA**, brasileira, maranhense, CPF nº **611.159.653-52**, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, orientanda do Prof. Dr. Fernando Donizete Alves, venho, mui respeitosamente, solicitar permissão para realizar uma pesquisa junto às professoras da educação infantil, vinculadas a esta Instituição de Educação Infantil, mediante a entrada ao *locus* para conhecer a rotina do trabalho pedagógico e a realização do seguinte procedimento metodológico: grupo focal. Tal pesquisa tem por objetivo **“Analisar a apropriação das professoras em relação ao desenho infantil e suas implicações para o seu trabalho docente no contexto da educação infantil”**, não havendo nenhum risco, mas contribuirá para o aprofundamento do trabalho docente no tocante ao Desenho na Educação Infantil. A participação nesta investigação poderá ser interrompida a qualquer momento, sem penalizações, também não irá requerer nenhum custo financeiro e nem dará tal vantagem, no entanto, caso ocorra algum dano oriundo das atividades a serem realizadas, terá o direito a indenização, além do sigilo absoluto acerca das informações de identificação pessoal. Quaisquer dúvidas, entrar em contato pelo email **karlarlp@estudante.ufscar.br**. Vale ressaltar que este termo encontra-se em duas vias, uma ficará na instituição e a outra será documentada por mim, bem como, após a defesa do citado trabalho, comprometo-me a deixar uma cópia do trabalho realizado nesta Instituição, socializando, assim os achados da pesquisa.

Nestes Termos,

Peço Deferimento, de forma livre e esclarecida.

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Karla Raquel Lima Pereira  
(Pesquisadora)

---

Assinatura de participação

**APÊNDICE B – Questionário de identificação das participantes de pesquisa**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS PARTICIPANTES DE PESQUISA**

Instrumento metodológico referente à coleta de dados para a pesquisa intitulada *AS CEM LINGUAGENS DO DESENHO NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL*, cujo objetivo é analisar a apropriação das professoras em relação ao desenho infantil e suas implicações para o seu trabalho docente no contexto da educação infantil.

**1. Nome fictício para a pesquisa:** \_\_\_\_\_

**2. Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**3. Formação:** \_\_\_\_\_ **Ano de formação:** \_\_\_\_\_

**IES:** ( ) UEMA ( ) UFMA ( ) OUTRA, qual? \_\_\_\_\_

**Modalidade:** ( ) presencial ( ) à distância

**4. Formação complementar:** ( ) Sim ( ) Não

**Se sim, qual (is)?**

( ) outra graduação **Modalidade:** ( ) presencial ( ) à distância

( ) especialização **Modalidade:** ( ) presencial ( ) à distância

( ) mestrado **Modalidade:** ( ) presencial ( ) à distância

( ) doutorado **Modalidade:** ( ) presencial ( ) à distância

**5. Tempo de serviço na docência:** \_\_\_\_\_ anos.

**6. Tempo de serviço na docência em educação infantil:** \_\_\_\_\_ anos.

**APÊNDICE C – Roteiro do grupo focal**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DO GRUPO FOCAL**

Técnica metodológica referente à coleta de dados para a pesquisa intitulada *AS CEM LINGUAGENS DO DESENHO NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL*, cujo objetivo geral é analisar a apropriação das professoras em relação ao desenho infantil e suas implicações para o seu trabalho docente no contexto da educação infantil.

**Participantes:** professoras de educação infantil da Instituição *lócus* da pesquisa

**Materiais de registro:** caderno de campo e dois gravadores

**Duração:** uma hora

**Primeiro momento: pré-discussão**

- Apresentação da proposta de pesquisa e das regras de funcionamento do grupo focal;
- Entrega e preenchimento do TCLE e questionário de identificação das participantes de pesquisa.

**Segundo Momento: discussão**

- Pedir que, individualmente, escrevam o que pensam sobre o desenho infantil (5 min);
- Depois cada uma irá ler o que escreveu para a discussão coletiva;
- Eixos temáticos para discussão:
  1. Processo de criação e imaginação no desenho
  2. Desenho livre e desenho dirigido
  3. Materiais utilizados;
  4. Recebimento do desenho;
  5. Documentação.

**APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, **KARLA RAQUEL LIMA PEREIRA**, brasileira, maranhense, CPF nº **611.159.653-52**, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, orientanda do Prof. Dr. Fernando Donizete Alves, venho, mui respeitosamente, convidá-la(o) para participar desta pesquisa que tem por objetivo **“Analisar a apropriação das professoras em relação ao desenho infantil e suas implicações para o seu trabalho docente no contexto da educação infantil”**.

Os procedimentos metodológicos utilizados serão a aplicação do questionário de caracterização das participantes e a sessão do Grupo Focal com registro de voz. A participação nesta investigação poderá ser interrompida a qualquer momento, sem penalizações, também não irá requerer nenhum custo financeiro e nem dará tal vantagem. Poderá haver risco de desconforto e/ou constrangimento em situações de encontro no grupo focal, no entanto, caso ocorra, a atividade será finalizada imediatamente.

Os dados obtidos com esta pesquisa serão analisadas de forma a manter o sigilo absoluto de sua identificação pessoal, bem como os resultados encontrados poderão ser divulgados em artigos científicos provenientes da dissertação concluída. Quaisquer dúvidas, entrar em contato pelo email **karlarlp@estudante.ufscar.br**. Vale ressaltar que este termo encontra-se em duas vias, uma ficará com você e a outra será documentada pela pesquisadora. Após a defesa da referida dissertação, uma cópia do trabalho será deixada Instituição, socializando, assim os achados da pesquisa.

Nestes Termos,

Peço Deferimento, de forma livre e esclarecida.

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Karla Raquel Lima Pereira  
(Pesquisadora)

---

Assinatura de participação