



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

CAMILA FERNANDA DA SILVA BANDEIRA

AS VOZES E OS OLHARES SOBRE O DESENHO DA CRIANÇA:
um estudo com professores da Educação Infantil e estudantes de Pedagogia

MARÍLIA
2022

CAMILA FERNANDA DA SILVA BANDEIRA

AS VOZES E OS OLHARES SOBRE O DESENHO DA CRIANÇA:
um estudo com professores da Educação Infantil e estudantes de Pedagogia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências
da Universidade Estadual Paulista – UNESP –
Campus de Marília, para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação:
Processos Educativos e Desenvolvimento
Humano.

Orientadora: Dra. Eliane Giachetto Saravali.

Apoio: CAPES

MARÍLIA
2022

B214v

Bandeira, Camila Fernanda da Silva

As vozes e os olhares sobre o desenho da criança : um estudo com professores da Educação Infantil e estudantes de Pedagogia / Camila Fernanda da Silva Bandeira. -- Marília, 2022

202 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Eliane Giachetto Saravali

1. Desenho Infantil. 2. Função Simbólica. 3. Teoria Piagetiana. 4.
Educação Infantil. 5. Formação de Professores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CAMILA FERNANDA DA SILVA BANDEIRA

AS VOZES E OS OLHARES SOBRE O DESENHO DA CRIANÇA:
um estudo com professores da Educação Infantil e estudantes de Pedagogia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Dra. Eliane Giachetto Saravali
(Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília)

1ª Examinadora:

Dra. Lia Leme Zaia
(Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP)

2ª Examinadora:

Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella
(Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC)

3º Examinador:

Dr. Raul Aragão Martins
(Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP –
Campus de São José do Rio Preto)

4ª Examinadora:

Dra. Simone Aparecida Capellini
(Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília)

Marília, 09 de setembro de 2022

*Dedico este trabalho – um sonho realizado, a dois grandes seres humanos que marcam
minha história - passado, presente e futuro, de maneira única, especial e grandiosa:*

*À grande guerreira Maria (in memoriam), minha avó-mãe!
Por tudo o que foi e pelo exemplo de força e fé que nos deixou...*

Ao Benjamin, filho da felicidade e grande motivo para lutar e vencer...

AGRADECIMENTOS

Após 12 anos de UNESP, encerro um importante processo de construção, como acadêmica, pesquisadora, professora e, sobretudo, como ser humano. Torno-me Doutora em Educação! Há tanto a agradecer...

Agradeço, primeiramente, a Deus por me sustentar e por não me permitir desistir. Ele me permite sonhar e realizar! Pai bondoso e misericordioso, o que seria de mim sem o Teu cuidado? É como diz a canção que tem sido a “minha trilha sonora” há tempos: “Como seria a minha vida se as Tuas mãos não estivessem sobre mim? Como seriam os meus sonhos se o Teu espírito não habitasse em mim?”. Tudo para Ti!

Quanto aprendizado ao longo dessa etapa tão importante de formação. Agradeço as pessoas que me ensinaram a pesquisar e, sobretudo, a refletir. Agradeço a quem me desequilibrou, me tirou do eixo, sacudiu meus pensamentos e despertou em mim o desejo de ser diferente, de ir além. Agradeço a quem colaborou para que eu me apaixonasse mais pela Educação e me fez querer lutar, ainda mais, por esse importante bem.

Certamente, a Dra. Eliane Giachetto Saravali, minha professora e orientadora, é uma delas. Muito obrigada pela caminhada percorrida de 2010 até aqui. De aluna à orientanda, obrigada por me permitir aprender com você. Um dia eu acreditei que poderia realizar o sonho de ser pesquisadora, mas para isso, precisaria de alguém que também acreditasse... que me mostrasse caminhos! Gratidão por tantas vezes ser esse alguém na Iniciação Científica, TCC, Mestrado e, finalmente, Doutorado.

Há tantos outros a agradecer. Professores que, de algum modo, deixaram “marcas especiais” na minha jornada. Seria impossível mencionar cada um deles e, de certo, poderia ser injusta ao esquecer alguém importante, afinal, em mim ecoam vozes de educadores da minha vida escolar desde a Educação Infantil, perpassando pelo Ensino Fundamental e Médio, no Cursinho Alternativo da Unesp (como pré-vestibulanda), da graduação em Pedagogia, do Mestrado... fora tantos outros que se tornaram colegas de profissão e que me ajudam, ainda hoje, a me tornar uma professora melhor, mais justa, mais sensível, mais criativa, mais humana...

Hoje, contudo, dedico estas palavras diretamente aos membros que compuseram a minha banca de qualificação e defesa de tese. Grandes exemplos que sempre me oferecem grandes contribuições. Aos estimados professores, Dra. Francismara Oliveira e Dr. Raul Martins pelos generosos e importantes comentários, assim como todas as correções na ocasião do exame de qualificação. Vocês enxergaram em meu trabalho o potencial que eu tanto

precisava reconhecer para concluí-lo. Às admiradas professoras Dra. Jussara Tortella e Dra. Simone Capellini por aceitarem com tanta prontidão e carinho, participar da banca de defesa. Sinto-me acolhida por vocês, grandes referências... isso não tem preço! À generosa professora Dra. Lia Leme Zaia, autora de textos incríveis que leio desde a graduação, por se tornar, de maneira especial, membro titular da banca de defesa, tecendo comentários tão atenciosos e sensíveis ao meu trabalho.

Às professoras e membros suplentes da banca, Dra. Carmen Lúcia Dias e Dra. Patricia Bataglia pela receptividade com que aceitaram ao meu convite, me apoiando com lindas palavras de motivação.

Ao meu Ben(m) mais lindo e precioso... filho amado, Benjamin! O seu amor me transformou e me faz enxergar a vida com mais alegria e esperança. Você foi, é e sempre será o combustível da mamãe, aquele me impulsiona, me motiva a ir além. É um pouquinho “doutor” junto comigo, afinal, participou de tanta coisa. Como eu sempre te disse: - Esse doutorado é nosso, Ben! Obrigada por ser paciente com essa mãe em construção... te amo, meu Menino Sol! Você ilumina a minha vida...

Ao meu esposo André por ser ele... o “meu André” há tantos anos! Por sonhar comigo, por lutar comigo, por conquistar comigo... tens muito desse título também. Obrigada por todas as vezes que “quebrou galhos e árvores” para me ajudar, pelos desafios que tem superado comigo em nome dos meus sonhos e por ser o “lado racional” que, tantas vezes, eu necessito. Nossa parceria e história me orgulham! Não esqueça: “Eu quero partilhar a vida boa com você!”.

À Frida, filhinha de quatro patas, sempre presente nos momentos de descontração ou estresse. Obrigada por ser a melhor companheira canina que eu poderia ter! Você é um presentinho vindo diretamente do céu para as nossas vidas...

À família que Deus me deu, do jeitinho que é! Aos meus pais Elisângela e Claudemir, aos meus irmãos Vinícius, Lucas e Leonardo, aos meus tios/padrinhos Marileide (Nani) e Edison, ao meu avô Gumercindo (Gugu), pelos momentos compartilhados e pela compreensão naqueles em que não pude estar presente... sei que foram muitos. A todos da minha família que se mantiveram presentes ao meu lado, torcendo e vibrando a cada conquista alcançada, muitas vezes sem entender direito o que tudo isso significava para mim.

À família Bandeira que agora também é a minha família: Sogros Aparecida e Acácio, cunhados Acácio Jr., Alan e Gabriela e sobrinhos Marcos Gabriel e Heitor, por me ajudarem a passar por essa fase com apoio e incentivo.

Às crianças, todas elas! Àquelas que eu tive o privilégio de ensinar em oito anos como professora e às tantas outras que servem de inspiração todos os dias para eu continuar a desejar estudar, trabalhar e lutar pela infância.

Às companheiras piagetianas e parceiras de GEADDEC, Bruna Sordi, Érica Gonçalves, Ivana Rocha, Lilian Pacchioni, Livia Soares, Marcela Moraes e Renata Carvalho pelos conhecimentos e experiências compartilhadas, pelos desequilíbrios gerados e trocados e, pelas palavras de incentivo. Em especial, agradeço à Edneia Matos e à Gabriela Disner pela preocupação, pelo carinho, pela torcida, pela admiração recíproca e a amizade que se construiu e tem se fortalecido para além da Academia.

À querida Cibele Adonis por se tornar a amiga que eu tanto precisava. Você é um ser humano em extinção! Que sorte a minha...

À Bruna Sasso que se tornou alguém querido no meio de todo esse árduo percurso. Sua fé me encanta! À Thaís Oliveira pelas mensagens carinhosas, preocupadas e divertidas que sempre me enviou para tentar me deixar um pouquinho mais feliz nos “tempos de tempestade”.

À Fátima de Paula, grande terapeuta, por ser um excelente “par de ouvidos”, me ajudando a enfrentar o percurso com mais leveza.

Aos participantes deste estudo, professores e alunos, pela generosa e singular participação. À Secretaria Municipal da Educação e à Direção da Universidade pela autorização para a realização da coleta.

Ao Vagner Santiago estatístico paciente que se dedicou a olhar para o meu trabalho de maneira atenciosa.

À CAPES pela bolsa de estudo concedida durante o doutorado.

Aos profissionais envolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC-UNESP/Marília - pessoal atencioso, solícito e sempre disposto a ajudar.

Por fim, meu muito obrigada àqueles que, apesar de todas as adversidades, sempre acreditaram que eu seria capaz de atingir meus objetivos. Aos que, embora não citados, me ofereceram apoio e amizade. Aos que mesmo distantes permanecem presentes...

A todos vocês, meu carinho, respeito e especial gratidão!

FINANCIAMENTO



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



Flor vermelha de caule verde!



Era uma vez um menino. Ele era bastante pequeno e estudava numa grande escola. Mas, quando o menino descobriu que podia ir à escola e, caminhando, passar através da porta ficou feliz. E a escola não parecia mais tão grande quanto antes.

Certa manhã, quando o menininho estava na aula, a professora disse:

– Hoje faremos um desenho.

– Que bom! Pensou o menino. Ele gostava de fazer desenhos. Podia fazê-los de todos os tipos: leões, tigres, galinhas, vacas, barcos e trens. Pegou então sua caixa de lápis e começou a desenhar.

Mas a professora disse: – Esperem. Ainda não é hora de começar. E ele esperou até que todos estivessem prontos.

– Agora, disse a professora, desenharemos flores.

– Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de desenhar flores. E começou a desenhar flores com seus lápis cor-de-rosa, laranja e azul.

Mas a professora disse:

– Esperem. Vou mostrar como fazer. E a flor era vermelha com o caule verde.

Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse:

– Hoje faremos alguma coisa com barro.

– Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de barro. Ele podia fazer todos os tipos de coisas com barro: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e a amassar a sua bola de barro.

Mas a professora disse: – Esperem. Não é hora de começar. E ele esperou até que todos estivessem prontos.

– Agora, disse a professora, faremos um prato.

– Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos.

A professora disse: – Esperem. Vou mostrar como se faz. E ela mostrou a todos como fazer um prato fundo. Assim, disse a professora, podem começar agora.

O menininho olhou para o prato da professora. Então olhou para seu próprio prato. Ele gostava mais de seu prato do que do da professora. Mas não podia dizer isso. Amassou o seu barro numa grande bola novamente e fez um prato igual ao da professora. Era um prato fundo.

E, muito cedo, o menininho aprendeu a esperar e a olhar, e a fazer as coisas exatamente como a professora fazia.

E, muito cedo, ele não fazia mais as coisas por si mesmo. Então aconteceu que o menino e sua família mudaram-se para outra casa, em outra cidade, e o menininho teve que ir para outra escola.

No primeiro dia, ele estava lá. A professora disse:

– Hoje faremos um desenho.

– Que bom! Pensou o menininho. E ele esperou que a professora dissesse o que fazer. Mas a professora não disse. Ela apenas andava pela sala.

Então, veio até ele e falou:

– Você não quer desenhar?

– Sim, disse o menininho. O que é que nós vamos fazer? – Eu não sei até que você o faça, disse a professora.

– Como eu posso fazer? Perguntou o menininho.

– Da mesma maneira que você gostar. Respondeu a professora.

– De que cor? Perguntou o menininho.

– Se todos fizerem o mesmo desenho e usarem as mesmas cores, como eu posso saber quem fez o quê e qual o desenho de cada um?

– Eu não sei, disse o menininho. E ele começou a desenhar uma flor vermelha com caule verde.

Helen Barckley - 2010

RESUMO

Este trabalho se embasa no referencial da teoria de Piaget (1896-1980) e na obra de Luquet (1876-1965), como subsídios teóricos para pensarmos o desenho infantil e sua compreensão por diferentes sujeitos. A problemática central que norteou o estudo foi: quais as formas de pensar o desenho infantil presentes em estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia e em professores da Educação Infantil? A pesquisa foi realizada em escolas públicas de Educação Infantil (EMEIIs) e uma Universidade Pública Estadual, do interior do estado de São Paulo e contou com 51 participantes: 23 professores da Educação Infantil e 28 estudantes concluintes da graduação em Pedagogia. Com delineamento exploratório, a investigação contou com dois instrumentos para a coleta de dados: 1) Teste Situacional com situações envolvendo o trabalho com o desenho infantil em sala de aula, aplicado junto aos professores e os estudantes 2) Sondagem com perguntas abertas, gerais e específicas sobre o desenho e as práticas desenvolvidas em sala de aula, realizada com os professores da Educação Infantil. A análise dos dados foi de natureza qualitativa e quantitativa. Constatamos que para algumas questões do Teste Situacional, relacionadas a elogios valorativos e estereótipos, não houve diferenças entre o modo de pensar dos estudantes e dos professores. Já para outras, mais relacionadas a estratégias pedagógicas, os estudantes apresentaram maior pontuação em relação aos professores, demonstrando que concordam mais com os acertos nas situações práticas. No que se refere à Sondagem, percebemos que, em geral, os professores comentam sobre a prática do desenho atrelando-o, na maioria das vezes, a atividades mais complexas que necessitam ser ensinadas. Concluímos que apesar de demonstrarem considerar o desenho como importante, ainda sabem pouco a respeito dos princípios teóricos que podem nortear uma prática mais adequada e condizente com o desenvolvimento da criança. Os dados de nossa pesquisa servem de subsídio para reflexões relacionadas às práticas que envolvem o desenho na Educação Infantil, apresentando as concepções de professores e estudantes, ampliando os olhares e mostrando novas oportunidades da criança se desenvolver e aprender por meio do desenho, a fim de que possamos extrapolar as atividades mecânicas, estereotipadas e, muitas vezes, sem sentido, tão presentes em nossos currículos e práticas.

Palavras-chave: Desenho Infantil. Função Simbólica. Teoria Piagetiana. Educação Infantil. Formação de Professores.

ABSTRACT

This work is based on the theoretical framework of Piaget (1896-1980) and on the work of Luquet (1876-1965), as theoretical subsidies for thinking about children's drawing and its understanding by different subjects. The central problem that guided the study was: What are the ways of thinking about children's drawing present in students of the 4th year of the Pedagogy course and in Early Childhood Education teachers? The research was carried out in public schools of Early Childhood Education (EMEI) and a State Public University, in the interior of the state of São Paulo, and had 51 participants: 23 teachers of Early Childhood Education and 28 undergraduate students in Pedagogy. With an exploratory design, the investigation had two instruments for data collection: 1) Situational Test with situations involving work with children's drawing in the classroom, applied together with teachers and students 2) Survey with open, general and specifics about the design and practices developed in the classroom, carried out with the teachers of Early Childhood Education. Data analysis was qualitative and quantitative in nature. We found that for some questions of the Situational Test, related to evaluative praise and stereotypes, there were no differences between the way of thinking of students and teachers. As for others, more related to pedagogical strategies, students scored higher than teachers, demonstrating that they agree more with the correct answers in practical situations. Regarding the Survey, we noticed that, in general, teachers comment on the practice of drawing, linking it, most of the time, to more complex activities that need to be taught. We conclude that, despite demonstrating that they consider drawing to be important, they still know little about the theoretical principles that can guide a more adequate and consistent practice with the child's development. The data from our research serve as a subsidy for reflections related to the practices that involve drawing in Early Childhood Education, presenting the conceptions of teachers and students, expanding the perspectives and showing new opportunities for the child to develop and learn through drawing, in order to so that we can extrapolate the mechanical, stereotyped and often meaningless activities so present in our curricula and practices.

Keywords: Children's Drawing. Symbolic Function. Piagetian Theory. Child Education. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho de VIC (1;11) representando as garatujas involuntárias do Realismo Fortuito	55
Figura 2 - Desenho de LEO (3;2) representando as Voluntárias do Realismo Fortuito	56
Figura 3 - Desenho de LEO (3;8) representando a incapacidade sintética do Realismo Gorado	57
Figura 4 - Desenho de LEO (4;1) representando os badamecos girinos iniciais do Realismo Gorado.....	58
Figura 5 - Desenhos de LOR (4;3) representando os badamecos do Realismo Gorado	59
Figura 6 - Desenho de LEO (5;2) representando o Realismo Intelectual	59
Figura 7 - Desenho de LEO (4;6) representando o rebatimento do Realismo Intelectual	60
Figura 8 - Desenho de CAR (6;8) representando a transparência do Realismo Intelectual.....	61
Figura 9 - Desenho de LEO (7;8) representando o Realismo Visual	61
Figura 10 - Desenho de LEO (8;4) representando o Realismo Visual	62
Figura 11 - Desenho de RAF (16;3) representando a transição para o Realismo Visual	63
Figura 12 - Correlação entre os tipos de práticas. Força da correlação: linha laranja: fraca, linha vermelha: moderada, linha verde tracejada: sem correlação significativa. r = força da correlação.	142
Figura 13 - Gráfico de Box Plot entre as médias de valores de estudantes e professores para cada tipo de prática pedagógica. * representam diferenças significativos.	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação dos professores de Educação Infantil.....	79
Gráfico 2 - Tipo de instituição de ensino superior em que se formaram os professores de Educação Infantil	80
Gráfico 3 - Quantidade de professores Educação Infantil que cursaram ou não pós-graduação lato-sensu.....	80
Gráfico 4 - Tempo de atuação dos professores na Educação Infantil.....	81
Gráfico 5 - Faixa etária atendida pelos professores de Educação Infantil	81
Gráfico 6 - Aprofundamento cursado pelos estudantes de Pedagogia.....	82
Gráfico 7 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 1/situação 1 do Teste Situacional	85
Gráfico 8 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 1/situação 1 do Teste Situacional	85
Gráfico 9 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 1/situação 2 do Teste Situacional	86
Gráfico 10 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 1/situação 2 do Teste Situacional	86
Gráfico 11 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 1/situação 3 do Teste Situacional	87
Gráfico 12 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 1/situação 3 do Teste Situacional	88
Gráfico 13 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 2/situação 1 do Teste Situacional	89
Gráfico 14 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 2/situação 1 do Teste Situacional	89
Gráfico 15 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 2/situação 2 do Teste Situacional	90
Gráfico 16 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 2/situação 2 do Teste Situacional	91
Gráfico 17 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 2/situação 3 do Teste Situacional	92

Gráfico 18 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 2/situação 3 do Teste Situacional.....	92
Gráfico 19 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 3/situação 1 do Teste Situacional.....	93
Gráfico 20 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 3/situação 1 do Teste Situacional.....	94
Gráfico 21 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 3/situação 2 do Teste Situacional.....	95
Gráfico 22 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 3/situação 2 do Teste Situacional.....	95
Gráfico 23 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 3/situação 3 do Teste Situacional.....	96
Gráfico 24 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 3/situação 3 do Teste Situacional.....	97
Gráfico 25 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 4/situação 1 do Teste Situacional.....	98
Gráfico 26 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 4/situação 1 do Teste Situacional.....	98
Gráfico 27 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 4/situação 2 do Teste Situacional.....	99
Gráfico 28 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 4/situação 2 do Teste Situacional.....	100
Gráfico 29 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 4/situação 3 do Teste Situacional.....	101
Gráfico 30 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 4/situação 3 do Teste Situacional.....	101
Gráfico 31 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 5/situação 1 do Teste Situacional.....	102
Gráfico 32 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 5/situação 1 do Teste Situacional.....	103
Gráfico 33 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 5/situação 2 do Teste Situacional.....	103
Gráfico 34 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 5/situação 2 do Teste Situacional.....	104

Gráfico 35 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 5/situação 3 do Teste Situacional.....	105
Gráfico 36 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 5/situação 3 do Teste Situacional.....	105
Gráfico 37 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 6/situação 1 do Teste Situacional.....	106
Gráfico 38 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 6/situação 1 do Teste Situacional.....	107
Gráfico 39 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 6/situação 2 do Teste Situacional.....	108
Gráfico 40 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 6/situação 2 do Teste Situacional.....	108
Gráfico 41 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 6/situação 3 do Teste Situacional.....	109
Gráfico 42 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 6/situação 3 do Teste Situacional.....	110
Gráfico 43 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 7/situação 1 do Teste Situacional.....	111
Gráfico 44 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 7/situação 1 do Teste Situacional.....	112
Gráfico 45 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 7/situação 2 do Teste Situacional.....	113
Gráfico 46 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 7/situação 2 do Teste.....	113
Gráfico 47 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 7/situação 3 do Teste Situacional.....	114
Gráfico 48 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 7/situação 3 do Teste Situacional.....	115
Gráfico 49 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 8/situação 1 do Teste Situacional.....	116
Gráfico 50 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 8/situação 1 do Teste Situacional.....	116
Gráfico 51 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 8/situação 2 do Teste Situacional.....	117

Gráfico 52 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 8/situação 2 do Teste Situacional.....	118
Gráfico 53 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 8/situação 3 do Teste Situacional.....	119
Gráfico 54 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 8/situação 3 do Teste Situacional.....	119
Gráfico 55 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 9/situação 1 do Teste Situacional.....	120
Gráfico 56 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 9/situação 1 do Teste Situacional.....	121
Gráfico 57 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 9/situação 2 do Teste Situacional.....	121
Gráfico 58 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 9/situação 2 do Teste Situacional.....	122
Gráfico 59 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 9/situação 3 do Teste Situacional.....	123
Gráfico 60 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 9/situação 3 do Teste Situacional.....	123
Gráfico 61 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 10/situação 1 do Teste Situacional.....	124
Gráfico 62 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 10/situação 1 do Teste Situacional.....	125
Gráfico 63 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 10/situação 2 do Teste Situacional.....	126
Gráfico 64 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 10/situação 2 do Teste Situacional.....	126
Gráfico 65 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 10/situação 3 do Teste Situacional.....	127
Gráfico 66 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 10/situação 3 do Teste Situacional.....	128
Gráfico 67 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 1 do Teste Situacional.....	129
Gráfico 68 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 2 do Teste Situacional.....	130

Gráfico 69 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 3 do Teste Situacional.....	131
Gráfico 70 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 4 do Teste Situacional.....	132
Gráfico 71 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 5 do Teste Situacional.....	133
Gráfico 72 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 6 do Teste Situacional.....	134
Gráfico 73 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 7 do Teste Situacional.....	135
Gráfico 74 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 8 do Teste Situacional.....	136
Gráfico 75 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 9 do Teste Situacional.....	137
Gráfico 76 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 10 do Teste Situacional.....	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Interpretação do coeficiente de Alpha de Cronbach adotado neste estudo	83
Tabela 2 - Resultado do teste de Mann-Whitney para diferentes perguntas entre alunos e professores Z = estatística do teste, p = valor de probabilidade, $\bar{x}$ = média de respostas em escala ordinal.	140
Tabela 3 - Interpretação do coeficiente de correlação de Spearman adotado neste estudo. ..	141
Tabela 4 - Valores da correlação de Spearman entre os fatores ® e valores de probabilidade (p). Em negrito correlações consideradas significativas pelo teste de Monte Carlo.....	142
Tabela 5 - Frequência absoluta e relativa da primeira pergunta.....	148
Tabela 6 - Frequência absoluta e relativa da segunda e terceira perguntas.....	152
Tabela 7 - Frequência absoluta e relativa da quarta e quinta perguntas.	155
Tabela 8 - Frequência absoluta e relativa da sexta e sétima perguntas.....	158
Tabela 9 - Frequência absoluta e relativa da oitava pergunta.	160
Tabela 10 - Frequência absoluta e relativa da nona pergunta.	163
Tabela 11 - Frequência absoluta e relativa da décima pergunta.....	166

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	20
2.	JEAN PIAGET E A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: nosso ponto de partida.....	27
2.1	Função simbólica: imitação, jogo simbólico, desenho, imagem mental e linguagem	37
2.2	A imitação	37
2.3	O jogo simbólico.....	40
2.4	A imagem mental.....	43
2.5	Linguagem.....	44
2.6	Os esquemas pré-conceituais (pré-conceitos)	46
2.7	Os esquemas conceituais (conceitos).....	48
3	O DESENHO EM LUQUET E PIAGET: referências para olhar os desenhos das crianças	50
3.1	O desenho em pesquisas piagetianas e nos documentos oficiais	66
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS	72
4.1	Problema	72
4.2	Objetivo Geral	72
4.3	Objetivos Específicos.....	72
4.4	Material e métodos.....	72
4.5	Participantes	75
4.6	Procedimentos	76
4.7	Forma de análise.....	77
4.8	Aspectos éticos	78
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	79
5.1	Análise Quantitativa – Teste Situacional	82
5.1.1	Explicações pertinentes ao questionário	82
5.1.2	Confiabilidade do questionário - Alpha e Cronbach	83
5.1.3	Comparações entre as respostas	84
5.1.4	Análise comparativa descritiva entre professores da Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia.....	128
5.1.5	Análises estatísticas comparativas entre professores da Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia.....	139

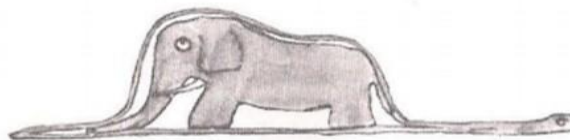
5.1.6	Diferenças entre professores e estudantes para as práticas pedagógicas	143
5.2	Análise Qualitativa e Quantitativa - Sondagem	144
6	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO TRABALHO COM O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões e inspirações	169
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICES	181
	ANEXOS.....	200

1. INTRODUÇÃO

Mostrei o meu desenho as pessoas grandes e perguntei se meu desenho lhes dava medo. Responderam-me: “Por que é que um chapéu daria medo?”.



[...] Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor.



[...] Elas têm sempre a necessidade de explicações detalhadas. [...] aconselharam-me a deixar de lado meus desenhos de jiboias abertas ou fechadas e a dedicar-me de preferência à geografia, à história, à matemática, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma promissora carreira de pintor. (SAINT-EXUPÉRY, 2003, p.7-8).

Esta pesquisa faz parte de uma série de investigações que levadas a efeito no Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista - GEADDEC, da FFC/UNESP, campus de Marília-SP e cadastrado no CNPq.

Quantas vezes você já parou para pensar em como desenha e chegou à conclusão de que não sabe desenhar? Por que será que nutrimos esse sentimento desde a infância? Como dar sentido e atribuir significados e importância àquilo que não nos provoca?

A partir da epígrafe, apresentada intencionalmente com o objetivo de introduzir a temática do desenho infantil, nos propomos a refletir sobre as possibilidades de trabalho com essa forma de representação junto à criança da Educação Infantil, discutindo o assunto, abrindo caminhos para diferentes modos de pensar o desenho enquanto importante ferramenta de expressão da criança, que contribui grandemente para o seu processo de desenvolvimento.

Os desenhos estão presentes na história da civilização e, não seria clichê dizer que, desde que o mundo é mundo, existe o desenho como forma de expressão e comunicação. O documentário *A caverna dos sonhos esquecidos* (HERZOG, 2010), examina desenhos feitos há 30 mil anos, nas Cavernas de Chauvet, no sul da França, onde estão algumas das pinturas mais antigas feitas pelo homem. Em 2018, na gruta de Blombons, a 300 quilômetros da Cidade do Cabo, na África do Sul, foi encontrado o desenho considerado como o mais antigo da

humanidade, uma figura intencionalmente marcada feita há mais de 70 mil anos. Existem desenhos históricos em tumbas egípcias, nos resquícios das civilizações da Grécia e Mesopotâmia, nos templos religiosos por todo o mundo. Cada povo em seu momento da História deixou suas marcas, seus registros, sua leitura de mundo por meio de riscos, traçados e rabiscos. Em cada pedaço da História antiga e moderna, há desenho!

Na minha história pessoal, não foi diferente. Os desenhos sempre estiveram presentes, de maneira nem sempre marcante, desafiadora, ativa e dinâmica, mas ainda assim, importante e significativa. Quando nos tornamos professores, passamos a nos deparar com uma série de necessidades para pensar a Educação, enquanto grande área de conhecimento, bem como, todos os aspectos ligados à escola, ao desenvolvimento e à aprendizagem. O desenho sempre foi uma paixão, contudo, pouco explorada e vivenciada com restrições em minha formação escolar como aluna e, posteriormente, professora (inicial e continuada).

Formei-me em Pedagogia (2013), realizei o mestrado em Educação (2017) e, atualmente, curso o doutorado em Educação. Desde 2014, atuo como professora na Educação Básica, da rede pública à privada, atuei na Educação Infantil, perpassando pela creche, chegando até o Ensino Fundamental. Nesse período, partindo da graduação até o presente momento, posso dizer que os estudos e as reflexões a respeito de temáticas ligadas aos processos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem, permanecem sempre ativas em meu cotidiano à medida que a prática em sala de aula me suscita inquietações diárias referentes a minha atuação enquanto professora.

Desde a Iniciação Científica (pesquisa PIBIC/CNPq), na graduação em Pedagogia (UNESP/Marília), tive um contato bastante próximo com as questões referentes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente. Na ocasião da primeira pesquisa científica que originou o Trabalho de Conclusão de Curso (SILVA, 2014), realizei uma pesquisa sobre a construção do conhecimento social a respeito das ideias de crianças e adolescentes a respeito do aprender e do não aprender, com sujeitos de seis a 16 anos de escolas públicas. Os dados, coletados a partir de dois instrumentos, sendo a proposta de um desenho e a análise de uma história, mostraram que nossos alunos estão imersos num ambiente, quase sempre, pouco favorável ao seu desenvolvimento, em que lhes resta ouvir e reproduzir. Por consequência, tal realidade os leva a permanecer com noções sociais bastante simplistas e, consequentemente, discursos demasiadamente estereotipados mesmo sobre aspectos da realidade social nos quais estão intimamente ligados, como por exemplo, a escola e a aprendizagem (SILVA, 2014).

Quando iniciei minha trajetória docente, como professora da Educação Básica, anos iniciais do Ensino Fundamental, me deparei com um ambiente bastante tradicional em que ainda prevalecia a ideia de que a responsabilidade do professor está restrita à transmissão de conteúdos relacionados às diversas áreas do conhecimento. Essa ideia, compartilhada por muitos professores, me causou certo desconforto, considerando minha experiência, obtida durante a graduação, com pesquisas sob o enfoque piagetiano, em específico, como já fora citado, sobre a construção do conhecimento social. Passei a compreender como necessária a busca por alternativas teóricas e práticas para pautar uma intervenção pedagógica diferenciada, a fim de favorecer o desenvolvimento físico, social, afetivo e moral de nossos alunos, sendo o mestrado uma oportunidade para ampliá-las e implementá-las.

Mais uma vez, de modo a conciliar a carreira docente e as pesquisas acadêmicas, no Mestrado em Educação (SILVA, 2017), trabalhei com a noção social de direito das crianças, junto a uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, com quem atuava como professora regular. Com a finalidade de dar voz e vez aos estudantes, foi realizada uma pesquisa-ação para conhecer como crianças de sete a nove anos de idade entendiam a temática dos direitos das crianças, posteriormente, aconteceu uma extensa intervenção pedagógica baseada nos aspectos teóricos e práticos do PROEPRE - Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental e, por fim, uma avaliação para perceber a mudança nas respostas dos sujeitos.

Destaco ainda que, em 2019, tive a oportunidade ímpar de atuar como professora na formação continuada de educadores no curso de extensão PROEPRE - Programa de Educação Infantil, vinculado à Escola de Extensão da Unicamp – EXTECAMP. Na ocasião da formação, discutimos questões relacionadas ao desenho infantil junto aos professores cursistas e refletimos sobre a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas que envolvem o trabalho com o desenho da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fica evidente que o carro-chefe das pesquisas realizadas sempre foi o desejo de ouvir as crianças, dar atenção ao seu modo singular de pensar e agir e, principalmente, colaborar para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Este espírito de busca investigatória sempre com vistas a dar voz e vez aos pequenos, foi a mola propulsora para objetivar mais uma vez trabalhar diretamente com as crianças.

No Doutorado, a ideia inicial era ouvir o que os pequenos têm a nos dizer sobre essa temática que sempre me despertou muito interesse: o desenho infantil. Refletir sobre como as crianças se expressam através de diferentes linguagens e formas é um assunto que desperta em uma professora, em constante formação, muitos anseios de aprofundamento teórico e prático. As diferentes linguagens infantis se configuram como parte de um elemento imprescindível de

ser pensado enquanto algo que compõe o cotidiano da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, nesse sentido, o desenho está presente, dotado de todas as suas especificidades e possibilidades em colaborar para o desenvolvimento das crianças, desde as pequenininhas até as maiores.

O interesse pela temática nasceu, principalmente, de duas questões: 1) sempre me encantei por desenhos de crianças, por sua singularidade, riqueza e genuinidade; 2) apesar do grande encantamento pelas produções infantis, como estagiária, posteriormente, professora e pesquisadora, sempre notei que apesar da originalidade de seus desenhos, com o tempo, os pequenos se tornam mais ‘engessados’ e acabam por reproduzir estereótipos de desenhos que veem, originados dos adultos, da mídia, das atividades escolares etc.

Todavia, em 2020, em virtude da pandemia de COVID-19 e, consequentemente, da impossibilidade de realizar a pesquisa nas escolas junto às crianças e professores, foi necessário reelaborar o projeto de pesquisa e reajustar os objetivos de pesquisa para realinhar nossa proposta de acordo com as dificuldades de realização da coleta de dados.

O projeto foi reformulado, conforme o apresentado mais adiante, e adaptado para a pesquisa ser realizada em 2021 num novo formato, isto é, remoto. A Sondagem com os professores foi realizada mediante a ferramenta Google Meet, e o Teste Situacional com os professores e estudantes, pelo recurso Google Forms.

No contexto escolar, sobretudo na Educação Infantil, sabemos que o trabalho com o desenho é uma prática bastante presente nas rotinas de nossas crianças. A linguagem do desenho e, por consequência, os estudos a respeito do grafismo infantil nos mostram que o ato de desenhar é um sistema de representação bastante complexo e importante de ser entendido no contexto escolar e para além dele.

O desenho, enquanto representação do mundo pela criança, envolve muitos aspectos importantes para o desenvolvimento infantil como: a percepção, a fantasia, a criatividade, as formas de expressão, a imaginação, a coordenação motora. Além disso, nos desenhos das crianças, podemos verificar os registros de experiências e emoções.

A abordagem de Piaget sobre o desenho vai ao encontro de seu contemporâneo Luquet e nos mostra que o desenho infantil, para além dos elementos já citados, leva a criança a desenvolver a sua cognição e, dessa forma, defendemos o quão relevante é a pesquisa sobre essa temática, em que objetivou-se conhecer as percepções de diferentes envolvidos: professores de Educação Infantil e estudantes de Pedagogia do último ano, dos diferentes aprofundamentos em Educação Infantil, Educação Especial e Gestão em Educação.

Assim sendo, em nossa pesquisa, vamos aprofundar reflexões, sob a ótica piagetiana, sobretudo, nas contribuições de Piaget e Inhelder (1973) e Piaget (1975, 1993), especificamente acerca da função semiótica ou simbólica, com ênfase no desenho.

Respaldados em Piaget e Luquet, sabemos que a experiência de desenhar é algo muito significativo cujo valor extrapola o resultado do desenho. Ainda assim, mesmo que saibamos das infinitas possibilidades de trabalho e exploração do ato de desenhar, vemos que muitas das práticas pedagógicas ainda são, por vezes, limitadas, e não cumprem com a tarefa de despertar o interesse e a motivação de nossas crianças para o desenho. Tal fato se dá, principalmente, porque as concepções inatistas e ambientalistas ainda estão muito presentes na inserção do desenho dentro da escola (PILLAR, 1996), desde a Educação Infantil, em que se presa pelo produto do desenho e esquece das interações e processos envolvidos no desenho em suas infinitas possibilidades.

Tomando por referência a teoria piagetiana encontramos alguns interessantes trabalhos sobre o desenho infantil, enfocando aspectos diferentes daqueles que objetivamos explorar em nossa pesquisa. Dentre eles: Almeida (1990) pesquisou sobre a representação de espaço e tempo no desenho da criança; Corso (1991) desenvolveu um estudo a respeito de uma intervenção referente à representação infantil e a educação pré-escolar; o trabalho de Montanini (1997) referente à relação do desenho com o jogo simbólico; Valente (2001) pesquisou o desenho figurativo como uma forma de representação possível do espaço; Silva (2004) realizou um trabalho sobre os aspectos cognitivos das primeiras noções topológicas e suas representações; Barizon (2013) desenvolveu uma pesquisa a respeito dos processos de construção da narração gráfica infantil.

Em geral, independente dos objetivos estabelecidos em cada pesquisa, observamos que o desenho é contemplado como um elemento significativo para se compreender o desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, acompanha esse desenvolvimento, partindo, inicialmente, de um emaranhado de pontos, linhas, traços e círculos sobrepostos até a construção de cenas complexas e representações mais detalhadas.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) da Educação Infantil, no campo de experiência intitulado ‘Traços, Sons, Cores e Formas’, ressalta as experiências das crianças com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, incluindo o contato com a linguagem musical e as linguagens visuais, com foco estético e crítico. Além de abordar as experiências de escuta ativa, de criação, valorização e ampliação do repertório musical, igualmente enfoca vivências que promovam a sensibilidade investigativa no campo visual, valorizando a atividade produtiva das crianças nas diferentes situações de que participam,

envolvendo elementos como o desenho, a pintura, a escultura, a modelagem, a colagem, a gravura, a fotografia etc.

Ao mesmo tempo, o trabalho com o desenho dentro da instituição de ensino divide opiniões e nos faz refletir sobre algumas questões problematizadoras: 1) O desenho serve como recurso importante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança ou apenas como uma maneira de distrair os alunos enquanto não estão envolvidos com atividades consideradas ‘mais importantes’? 2) As práticas priorizam a livre expressão da criança ou enfocam elementos prontos e estereotipados a serem apenas reproduzidos?

A partir dessas questões, elaboramos o problema de pesquisa de nosso estudo: Quais as formas de pensar o desenho infantil presentes em estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia e em professores da Educação Infantil?

Nossos objetivos, por meio deste estudo, são: 1) Identificar como professores da Educação Infantil e estudantes de Pedagogia avaliam o trabalho com o desenho na Educação Infantil; 2) Investigar como professores da Educação Infantil e estudantes de Pedagogia compreendem o desenho infantil; 3) Analisar diferenças e semelhanças nas formas de olhar o desenho dos participantes; 4) Contribuir para reflexões acerca das práticas envolvendo o desenho na Educação Infantil.

A pesquisa realizou-se em escolas públicas de Educação Infantil (EMEI) e uma Universidade Pública Estadual, do interior do estado de São Paulo, junto a 51 participantes. Os participantes desta pesquisa foram: 1) 23 professores que atuam na Educação Infantil em escola pública; 2) 28 estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública Estadual.

Adotamos a seguinte organização textual para apresentação deste trabalho:

No primeiro capítulo, trazemos nosso referencial teórico, a perspectiva de Jean Piaget (1896-1980), nosso ponto de partida para pensarmos o desenvolvimento da criança. No segundo capítulo, apresentamos nossa concepção para compreendermos o desenho infantil, a partir da obra de Luquet (1876-1965). Também apresentamos pesquisas embasadas em princípios piagetianos e nos documentos oficiais que tratam o desenho na Educação Infantil. O terceiro capítulo traz todos os elementos metodológicos de nossa pesquisa. No quarto capítulo, temos a apresentação da descrição dos dados e, em seguida, as discussões mediante o quadro teórico mostrado nos capítulos iniciais. No quinto capítulo, refletimos sobre as implicações pedagógicas suscitadas em nossas discussões. Por fim, há a apresentação de nossas considerações finais.

Nosso trabalho faz a mediação entre os olhares de professores e estudantes sobre o desenho e oferece possibilidades de reflexão sobre a temática a partir de diferentes pontos de vista, além de possibilitar mudanças atitudinais na prática docente

Os dados de nossa pesquisa poderão servir de subsídio para o repensar das práticas que envolvem o desenho na Educação Infantil, apresentando as concepções de professores e estudantes, ampliando os olhares e mostrando novas oportunidades da criança se desenvolver e aprender por meio do grafismo, a fim de que possamos extrapolar as atividades mecânicas, estereotipadas e, muitas vezes, sem sentido, tão presentes em nossos currículos.

2. JEAN PIAGET E A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: nosso ponto de partida

A escolha de uma teoria é sempre muito importante para pensarmos nossas pesquisas a partir de um ponto de vista científico. Sobre tudo no que se refere à Educação, definir a teoria em que buscaremos embasamento para nossas reflexões, é fundamental para compreendermos mais e melhor os elementos basilares de nossa prática pedagógica, isto é, das escolhas que fazemos, dos objetivos que traçamos, das percepções que temos em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, entre outros importantes aspectos que se vinculam estreitamente ao fazer docente. Não seria demais dizermos que a escolha teórica que fazemos, é um alicerce de empoderamento para nós, pesquisadores e professores.

Assim sendo, ao optarmos por pesquisar um determinado assunto, fazemos a escolha igualmente por um referencial teórico e metodológico que norteia a nossa investigação, nos desperta problemas para serem explicados e fundamenta nossas hipóteses. Neste trabalho, adotamos como referencial os estudos de Jean Piaget (1896-1980) e sua Epistemologia Genética para nortear as nossas reflexões acerca do desenvolvimento infantil, do desenho infantil, da prática pedagógica, das implicações pedagógicas relacionadas às práticas na Educação Infantil.

Em 9 de agosto de 1896, em Neuchâtel, Suíça, nasceu o biólogo e epistemólogo Jean Piaget. Com apenas 11 anos ele escreveu um artigo sobre um pardal albino, o que já demonstrou, precocemente, sua maestria para a observação e pesquisa. Esse artigo foi apenas o começo de uma brilhante carreira científica composta por uma obra com mais de 60 livros e centenas de artigos, haja visto que, desde muito jovem, impulsionado por uma grande curiosidade, dedicou a maior parte de sua vida a buscar explicações para gênese e desenvolvimento do conhecimento.

Piaget morreu em Genebra, em 16 de setembro de 1980, após trilhar um caminho acadêmico muito admirado e impactante em áreas como a Biologia, a Psicologia, a Educação, a Filosofia, a Sociologia, a Matemática etc. Sua obra se estendeu por diferentes campos e suas pesquisas passaram a ser amplamente conhecidas e divulgadas em muitos países. Toda magnitude das descobertas piagetianas influenciam, ainda hoje, várias áreas do saber, sobretudo, a educacional, pois possibilita que nós, educadores, possamos ver a criança como sujeito ativo que constrói o próprio conhecimento, a partir das trocas que estabelece com o meio físico e social.

O mestre epistemólogo realizou inúmeras pesquisas com o objetivo de compreender como o conhecimento se origina e se transforma, formulando as suas teorias da Psicologia e Epistemologia Genéticas. Como epistemólogo, negou explicações empiristas e inatistas,

trazendo uma proposta interacionista. De modo geral, ele procurou responder em seus estudos a seguinte pergunta: “Como o ser humano é capaz de criar novos conhecimentos?”.

Dessa forma, passou sua vida estudando e buscando compreender a elaboração de novos conhecimentos, por meio da construção que o sujeito, organismo com características gerais e comuns a todos os seres humanos, independentemente do lugar e do tempo, realiza em interação com o meio físico e social (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988).

Em linhas gerais, o ponto central da teoria piagetiana nada mais é do que a síntese do empirismo com o inatismo. Enquanto nas interpretações inatistas e empiristas o sujeito que conhece é dependente de capacidades herdadas ou das experiências proporcionadas pelo meio sociocultural, a perspectiva que alicerça a Epistemologia Genética pressupõe um sujeito ativo que conhece, em que “[...] o conhecimento deve ser considerado como uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido, e não como a justaposição de duas entidades dissociáveis.”, fato que “[...] supõe um trabalho contínuo de elaboração e descentração da parte do sujeito conhecedor.” (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 17).

A inteligência não começa, pois, nem pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pelo conhecimento de sua interação, e é ao orientar-se simultaneamente para os dois polos dessa interação que ela organiza o mundo, organizando a si mesma. (PIAGET, 1979, p. 361).

A extensa obra piagetiana e os estudos de seus seguidores nos mostram, por meio de pesquisas criteriosas realizadas em diferentes países e com muitos sujeitos de diferentes idades e níveis sociais, que o desenvolvimento psicológico que conduz a criança ao pensamento adulto, não depende unicamente de fatores hereditários, ou da pressão do meio físico, mas, sobretudo, da influência da vida social sobre o indivíduo.

O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores de hereditariedade e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interação sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental [...] (PIAGET, 1996, p. 29).

De forma simplificada, podemos dizer que o conhecimento, de acordo com o referencial piagetiano, é construído a partir da interação que o sujeito estabelece com o meio físico e social,

isto é, das relações e trocas que acontecem nessa interação que pode ser entendida como um processo recíproco e ativo e, ao mesmo tempo, gradativo, “[...] de passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.” (PIAGET, 1975, p. 13).

Em outras palavras, sob a ótica piagetiana, conhecimento é entendido como estrutura. Dessa forma, é estruturado ou, melhor dizendo, construído, a partir da capacidade de conhecer do indivíduo que mediante as relações que estabelece com o meio físico e social, retira as informações dos objetos de conhecimento e as interpreta conforme as estruturas já contruídas.

Sobre isso, de acordo com a hipótese fundamental da Epistemologia Genética “[...] nenhum conhecimento humano, salvo bem entendido as formas hereditárias muito elementares, é pré-formado nas estruturas constituídas do sujeito ou na dos objetos.” (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 19).

Também denominado na obra piagetiana como sujeito cognoscente ou do conhecimento, o conceito de sujeito epistêmico diz respeito às estruturas mentais comuns a todos os seres humanos, que conferem a possibilidade de aprender fazendo relações entre diferentes informações, sejam elas de classificação, comparação, dedução etc. É desse sujeito, dotado de possibilidades de se desenvolver e aprender a quem os trabalhos de Piaget se referem. Um sujeito com estruturas que se constroem e se transformam evolutivamente, do início ao fim da vida por meio de suas ações sobre o meio, num processo de interação com o objeto de conhecimento e com as outras pessoas, o que possibilita a construção de conhecimentos cada vez mais complexos.

O conhecimento está condicionado ao processo de desenvolvimento (PIAGET, GRÉCO, 1974), ou seja, o sujeito se desenvolve e, à medida que o desenvolvimento acontece, aprende e tem condições de construir novos conhecimentos. A esse respeito, destacamos dois aspectos de fundamental importância para a compreensão do conhecimento na perspectiva piagetiana. São eles: a forma e o conteúdo.

Piaget e Gréco (1974, p. 18) explicam que é fato que “[...] todo conteúdo só seja atingido pela mediação de uma forma”, o que nos permite entender que na concepção piagetiana o processo de aprendizagem acontece mediante o processo de desenvolvimento, sendo por este amplamente influenciado. A esse respeito, Piaget (1979, p. 6) infere que:

A forma e o funcionamento do pensamento se mostram cada vez que a criança entra em contato com seus pares ou com o adulto: é uma forma de comportamento social que se pode observar de fora. O conteúdo, ao contrário, se libera ou não se libera, segundo as crianças e segundo os objetos da representação.

Nesse sentido, Becker (2011, p. 211) ainda afirma:

A aprendizagem só pode ser compreendida em sua relação de dependência do processo de desenvolvimento ou construção do conhecimento. Conhecimento entendido principalmente como estrutura, forma ou capacidade e não apenas como conteúdo.

O desenvolvimento cognitivo na obra piagetiana depende de quatro fatores principais, os chamados fatores do desenvolvimento. São eles: a maturação, a experiência, a interação social e, por fim, mas não menos relevante, a equilíbrio. Ao mesmo tempo, o epistemólogo define cinco processos mentais presentes na construção do conhecimento, isto é, a assimilação e a acomodação que coordenadas, responsáveis pela adaptação, organização e equilíbrio (PIAGET, 1973).

O primeiro fator de desenvolvimento, a maturação ou hereditariedade, é resultado de processos orgânicos e internos próprios do sujeito que acontecem independentes do meio externo (PIAGET, 1973). O segundo fator de desenvolvimento, para Piaget (1973), é a experiência que nasce propriamente da ação do sujeito sobre o meio, na manipulação prática e mental dos objetos de conhecimento, tudo é por meio desse processo. Podemos ter experiências físicas e experiências lógico-matemáticas. As experiências físicas resultam das ações realizadas materialmente sobre as características e propriedades inerentes ao próprio objeto. Já as experiências lógico-matemáticas não advêm dos objetos em si, mas nascem da coordenação das ações que os indivíduos realizam sobre os objetos, criando e introduzindo relações entre eles e entre essas mesmas ações, decorrente dos processos de assimilação e acomodação.

De forma sucinta, o processo denominado assimilação se refere à incorporação de um elemento do meio exterior às estruturas ou esquemas do sujeito. Nesse processo, retira-se dados e informações do objeto de conhecimento a fim de se conhecer suas propriedades. Piaget (1975, p. 17) esclarece que a assimilação “[...] nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados”. Por sua vez, o processo de acomodação se refere à modificação das estruturas já contruídas considerando as características do elemento a ser assimilado. Piaget (1975, p. 18) explica que “[...] assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior.”

Por assim dizer, entendemos esse reajuste como uma forma gradativa e cada vez mais complexa de adaptação aos desequilíbrios gerados por e nessas assimilações e acomodações

sucessivas que juntas mantêm o equilíbrio psíquico. Esse processo de adaptação, segundo Piaget (1975, p.18) “[...] é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar.

Assim, “O desenvolvimento mental, aparecerá, então, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa à realidade” (PIAGET, 1975, p. 18), de modo que, o sujeito se adapta ao novo “[...] construindo materialmente novas formas para inseri-las nas do universo.” (PIAGET, 1975, p. 15-16).

A inteligência é uma adaptação. Para apreendemos as suas relações com a vida, em geral, é preciso, pois, definir que relações existem entre o organismo e o meio ambiente. Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio. Afirmar que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica equivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato (PIAGET, 1975, p. 15).

Desse ponto de vista, a adaptação e a organização são compreendidas como dois processos intimamente ligados e, portanto, indissociáveis, à medida que o sujeito se adapta aos novos conhecimentos e os organiza a partir do que já conhece, isto é, de suas estruturas. Piaget (1975, p. 19) infere que esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis, visto que “[...] é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas (PIAGET, 1975, p. 19).

A cada instante, pode-se dizer, a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação. (PIAGET, 2010, p. 16).

Os processos de assimilação e acomodação e, da mesma forma, de adaptação e organização são complementares no funcionamento de um mecanismo único. Cada ação gera desequilíbrios e equilíbrios, responsáveis pela construção de novas estruturas mentais.

[...] cuando un sujeto se ve enfrentado a una situación nueva para él y está le exige una decisión, despliega dos tipos de actividades complementarias. Por una parte selecciona algunos datos de la situación, en función, a la vez, de sus anteriores conocimientos y de sus intereses actuales, y por la otra, y simultáneamente adapta a las circunstancias presentes algunos de los esquemas que ya see. Tal es doble proceso, muy conocido, de asimilación y acomodación (DENIS-PRINZHORN;GRIZE, 1970, p. 263).

Assim, a todo momento, devido às transformações que surgem no mundo exterior e interior, o sujeito é desequilibrado internamente. O desequilíbrio é interno e “[...] cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação.” (PIAGET, 1975, p. 17), tal processo pode ser descrito na obra piagetiana como *equilibração*, sob a qual nos deteremos após a apresentação do terceiro fator de desenvolvimento, a *transmissão social*.

A interação social, como fator de desenvolvimento, é pensada como um intercâmbio entre o mundo exterior e o próprio sujeito. As transmissões e interações são provenientes do meio social em que a criança está inserida: a escola, a família, os grupos culturais ou a troca entre os pares. O sujeito não assimila os diversos tipos de informações que recebe de forma passiva, pronta e acabada. Ao contrário, seu conhecimento é fruto de uma construção pessoal, resultado de um processo interno de pensamento em que o sujeito coordena diferentes noções, umas novas e outras já conhecidas, organizando-as e atribuindo significados próprios.

Os três fatores já citados, *maturação*, *experiência* e *interação social*, atuam em conjunto, numa relação de dependência e, ao mesmo tempo, de complementação. Para a teoria psicogenética, não há como negar e, tampouco, negligenciar nenhum desses fatores, mas que um em especial, pode ser considerado “[...] o mecanismo regulador da interdependência desses diferentes fatores que explica melhor a gênese dos conhecimentos (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 27).

Assim, considerando que nenhum desses fatores, por si só, é capaz de promover o desenvolvimento, o requisito fundamental para harmonizar tais fatores é a *equilibração*, isto é, “[...] um fator mais geral, não podendo ser considerado nem como hereditário, nem como adquirido em função da experiência” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p.35).

O processo de *equilibração* é uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental que consiste numa compensação às perturbações exteriores, por meio das atividades próprias e internas ao sujeito que constituem respostas a essas perturbações. A *equilibração*, definida como fator regulador dos demais, é responsável por coordenar as informações a fim de alcançar a compreensão da realidade. Em outras palavras, é o processo pelo qual o sujeito assimila a realidade exterior e, ao mesmo tempo, a organiza em função das estruturas já construídas do sujeito, atribuindo-lhe um sentido (PIAGET; GRÉCO, 1974; PIAGET, 1975).

Deve-se julgar cada estrutura como sendo uma forma particular de equilíbrio mais ou menos estável no seu campo restrito, e instável quanto a seus próprios limites. Mas essas estruturas, escalonadas por setores, devem ser consideradas como sucedendo-se em conformidade com uma lei de evolução tal, que cada

uma assegure o equilíbrio, mais amplo e mais estável, aos processos já no seio precedente (PIAGET, 1947/1961, p. 28)

Os estádios do desenvolvimento humano definidos por Piaget (2010) são: sensório-motor (do nascimento até aproximadamente 2 anos); pré-operatório (de 2 anos até aproximadamente 7 anos); operatório concreto (de 7 anos até aproximadamente 11 anos) e operatório formal (a partir de 12 anos). A esse respeito cabe ressaltar que para Piaget (1896-1980) a sequência dos estádios é fixa, todavia, a idade cronológica não, podendo variar conforme a interação entre o sujeito e o meio físico e social. A seguir, passaremos a descrever cada um dos estádios sucintamente.

Considerando que sujeitos desta pesquisa são crianças da Educação Infantil, de aproximadamente três anos até cinco anos (creche e pré-escola), faz-se importante trazer um detalhamento maior apenas sobre dois estádios correspondentes a essa faixa etária: o sensório-motor e o pré-operatório.

Considerando que cada estágio tem sua especificidade, pode-se dizer que o estágio denominado sensório-motor se caracteriza pelo fato do bebê fazer uso de toda ‘inteligência prática’, isto é, suas ações motoras e suas percepções num processo de descoberta do mundo e dos objetos.

O estágio sensório-motor “[...] é decisivo para todo o curso da evolução psíquica: representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança.” (PIAGET, 2010, p. 17).

[...] o desenvolvimento mental no decorrer dos dezoito primeiros meses da existência é particularmente rápido e importante pois a criança elabora [...] o conjunto das subestruturas cognitivas, que servirão de ponto de partida para as suas construções perceptivas e intelectuais ulteriores, assim como certo número de reações afetivas elementares, que lhe determinarão, em parte, a afetividade subsequente. (PIAGET; INHELDER, 2012, p. 11).

Sobre esse momento de desenvolvimento inicial e decisivo para a criança, chamamos a atenção para o fato de que acreditamos que os desenhos desse estágio são igualmente importantes aos que virão posteriormente, são o germe da criação pela criança e demonstram toda a magnitude da inteligência prática dos bebês.

O traçado da criança pequena já é uma marca pessoal antes mesmo que ela desenvolva uma representação gráfica que possa ser reconhecida como uma forma significativa pelos adultos e criança mais velhas. Em outras palavras, o traçado é, desde o início, manifestação do eu, é uma expressão pessoal e, deste

modo, é formador de identidade e um meio de comunicação (LIMA, 2021, p. 64).

Ao final do estágio sensório-motor, a criança passa, paulatinamente, a ter um conhecimento prático de si mesma e do mundo que a cerca. A coordenação dos esquemas de ação e a criação de novos esquemas permitem à criança organizar o real construindo, ao nível das ações, o conhecimento do objeto permanente, do espaço, do tempo e da causalidade. A capacidade de conhecer as coisas que estão presentes vai sendo aos poucos substituída pela capacidade de representar o que é conhecido. A essa capacidade, cujo aparecimento marca o início do período intuitivo ou pré-operatório, Piaget (1968) denomina de ‘função semiótica’ ou “simbólica”, que consiste na representação de um ‘significado’ qualquer, isto é, um objeto, um acontecimento ou um esquema motor, por meio de um ‘significante’ diferenciado e específico para esse fim.

Assim sendo, principalmente durante o segundo ano de vida aparece um conjunto de comportamentos que supõe a evocação representativa de um objeto ou de um acontecimento ausente através de significantes diferenciados. Essas condutas que aparecem mais ou menos simultaneamente são: a imitação, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem.

De acordo com Piaget (1968), a inteligência sensório-motora ignora a representação e não se observa, antes do segundo ano de vida, qualquer conduta que implique a evocação de um objeto ausente. Por volta dos nove e 12 meses do bebê, constitui-se o esquema do objeto permanente, a criança torna-se capaz de procurar um objeto desaparecido. Mas o objeto procurado acaba de ser percebido e corresponde a uma ação já iniciada. Além disso, um conjunto de indícios percebidos no momento, permite à criança encontrá-lo.

Apesar de não podermos dizer que há representação durante esse período, existe desde o início do estágio sensório-motor a constituição e a utilização de significações. Afinal, toda atividade assimilativa sensório-motora permite à criança atribuir significações. Em outras palavras, ao aplicar seus esquemas aos objetos para assimilá-los, a criança atribui-lhes significações, como se os definisse pelo uso. A existência de significações implica, por conseguinte, a existência de significantes e significados. Contudo, os significantes são ainda perceptivos e não diferenciados dos significados. Por sua vez, a função semiótica implica a diferenciação entre significantes e significados, o que ocorre a partir do estágio pré-operatório ou intuitivo.

O estágio pré-operatório é marcado pela capacidade de representação simbólica ou semiótica pela criança. Surge, então, um obstáculo característico desse estágio, isto é, a “[...]”

necessidade de reconstruir nesse plano novo, que é o da representação, o que já foi adquirido no da ação.” (PIAGET, INHELDER, 2012, p. 86).

A respeito da capacidade de representação do estágio pré-operatório, Piaget e Inhelder (2012, p. 51) ressaltam:

Ao cabo do período sensório-motor, entre 1 ano e meio e 2 anos, surge uma função fundamental para a evolução das condutas ulteriores, que consiste em poder representar alguma coisa (um ‘significado’ qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual etc.) por meio de um ‘significante’ diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico etc.

No que se refere à aquisição da competência discursiva (linguagem) pela criança, vale destacar que:

Com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. Além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, como no curso do período precedente, a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal. (PIAGET, 2010, p. 24).

Esse estágio pode ser caracterizado, também, como o ‘nível das representações intuitivas’, considerando a passagem das ações para as operações (CASTRO, 1979).

Outro progresso é a crescente articulação intuitiva (muito presa à realidade) das percepções. Há, no entanto, obstáculos a vencer. Um deles é o ‘egocentrismo’ a ‘centração’ das ações e pensamento sobre si mesmo. O modo de ver do sujeito predomina sobre o que ocorre realmente no mundo físico, como também o seu ponto de vista é mantido independentemente das relações com o das demais pessoas [...] no campo cognitivo, inicialmente a criança tem dificuldade para entender, num mundo em que existem transformações, aquilo que se conserva e aquilo que muda nesse processo, e as relações entre o que muda e o que não muda. (CASTRO, 1979, p. 18).

Desde o estágio sensório-motor, a criança começa a apresentar condutas elementares de ordenar, classificar e fazer correspondências entre objetos. De acordo com Castro (1979), no estágio pré-operatório a criança começa a reelaborar e evoluir em tais condutas, todavia, ainda há limitações essenciais visto que não existe a reversibilidade do pensamento e, tampouco, as conservações quantitativas.

[...] diante da transformação de uma bola de argila num cilindro, a criança admite que o objeto passou a ter ‘mais massa’ ou ‘menos massa’ embora vendo que nada foi retirado ou acrescentado ao objeto. Constata-se sua

incapacidade de pensar numa volta ao ponto de partida, à forma inicial do objeto, por impossibilidade de seguir a transformação num e noutro sentido: há falta de reversibilidade. (CASTRO, 1979, p. 18).

Nesse sentido, Piaget (1972) explica que a lógica desse estágio permanece incompleta. Ele afirma:

As ações internas são ainda ‘pré-operatórias’ se tomamos ‘operações’ para significar ações que são inteiramente reversíveis (como adição e subtração, ou julgamento de que uma distância entre A e B é a mesma que entre B e A, etc). Devido à falta de reversibilidade, a criança não tem a compreensão da ideia de transitividade ($A < C$, se $A < B$ e $B < C$) e de conservação (para uma criança pré-operatória, se a forma de um objeto muda, a quantidade de matéria e de peso de um objeto também mudam). (PIAGET, 1972, p. 2).

No estágio operatório concreto, a criança passa a estabelecer relações entre a parte e o todo e a desenvolver sua capacidade de abstração. Nesse estágio, a criança passa a ter a reversibilidade do pensamento e as estruturas passam a ser mais flexíveis e modificáveis.

A etapa das operações concretas comporta uma estrutura que Piaget denomina de ‘agrupamento’. É limitado, pois embora se manifeste em operações de classificação, de seriação, de construção do número, de relações meios-fins e espaço-temporais, essas operações estão ainda presas à execução sobre os objetos. (CASTRO, 1979, p. 19).

No que diz respeito ao estágio operatório concreto, Piaget e Inhelder (2012, p. 91) explicam que as operações:

[...] podem chamar-se concretas no sentido de que se baseiam diretamente nos objetos e não ainda nas hipóteses enunciadas verbalmente [...] as operações concretas estabelecem, portanto, muito bem a transição entre a ação e as estruturas lógicas mais gerais, que implica uma combinatória e uma estrutura de ‘grupo’ a coordenarem duas formas possíveis de reversibilidade [...]

Finalmente, no estágio operatório formal, os indivíduos se desprendem da necessidade do concreto, passando a pensar o mundo de forma abstrata e hipotética. A grande novidade do estágio operatório formal, segundo Piaget e Inhelder (2012, p. 119) é:

[...] tornar-se o sujeito, por uma diferenciação da forma e do conteúdo, capaz de raciocinar corretamente sobre proposições em que não acredita ou em que ainda não acredita, isto é, que considera como puras hipóteses: torna-se, portanto, capaz de inferir as consequências necessárias de verdades simplesmente possíveis, o que constitui o início do pensamento hipotético-dedutivo ou formal.

Piaget e Inhelder (2012, p. 135) ainda afirmam que “[...] o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior (com muitas outras transformações ainda)”.

Em resumo, na concepção piagetiana, o desenvolvimento é regido por funções internas e externas ao sujeito que coordenadas por equilíbrios sucessivos, conduz o sujeito a maneiras de pensar e de agir cada vez mais complexas e elaboradas (PIAGET, 1975; PIAGET, GRÉCO, 1974), em diferentes momentos da vida.

2.1 Função simbólica: imitação, jogo simbólico, desenho, imagem mental e linguagem

Ao final do estágio sensório-motor, consolida-se uma função fundamental às evoluções posteriores, caracterizada pela possibilidade do sujeito agir sobre o meio mentalmente, isto é, a partir da evocação mental dos objetos e dos esquemas imitativos. Agora, Piaget falará em pensamento e, não somente, em inteligência prática. Trata-se da função simbólica que permite ao sujeito estabelecer relações com o meio, interiorizar os esquemas de ação como possibilidade de representá-los no plano mental, enriquecendo e transformando seu pensamento. A função simbólica se caracteriza como a capacidade de trazer à tona algo que não está mais presente, constituindo uma forma de representação feita através das imagens mentais, podendo ser traduzida sob diferentes formas.

A seguir, descreveremos cada um dos comportamentos que caracterizam a função simbólica, isto é, a imitação, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem. Destacamos que daremos principal atenção ao desenho, foco do nosso trabalho.

2.2 A imitação

Ainda no estágio sensório-motor e no decorrer dos anos seguintes, quando se constitui a função simbólica, a criança apresenta uma série de comportamentos imitativos. Em tais comportamentos a acomodação prevalece sobre a assimilação, de tal forma que movimentos dos objetos ou das pessoas passam a ser reproduzidos pela criança inicialmente quando os modelos estão presentes e depois na sua ausência. Para conseguir reproduzir esses modelos a criança modifica seus esquemas através do processo da acomodação.

Para Piaget (1968), a imitação é uma das manifestações da função simbólica. A imitação é para ele uma espécie de representação em atos materiais e ainda não em pensamento. Através de seus estudos Piaget observou a existência de seis fases na formação do comportamento imitativo.

Na primeira fase, chamada de preparação reflexa (até um mês), ainda não há imitação, haja visto que a reprodução de um modelo supõe uma nova aquisição em função da experiência e isto não acontece durante o primeiro mês de vida da criança. Todavia, embora os mecanismos reflexos não deem origem à imitação, o seu funcionamento implica certos processos que a tornam possível nas fases seguintes. Os reflexos se exercitam através de repetições, as quais perduram mesmo sem excitação inicial (por exemplo, sugar no vazio). O exercício dos reflexos não decorre ainda de aquisições exteriores, mas é condição para que elas se tornem possíveis nas fases subsequentes.

A segunda fase, denominada imitação esporádica (um a quatro meses) se caracteriza, principalmente, pelo fato dos esquemas reflexos começarem assimilando certos elementos exteriores, o que lhes permitem ampliarem-se em função de uma experiência adquirida. Na medida que os esquemas incorporam elementos novos, a acomodação a esses elementos torna possível a imitação, desde que os modelos propostos à criança sejam idênticos aos esquemas que ela já possui. Há uma espécie de contágio, pois, quando uma pessoa executa diante da criança gestos que ela mesma já sabe realizar, ela passa a executar os gestos do modelo. Todavia, a repetição dos gestos do modelo não ocorre sempre, mas sim esporadicamente e, portanto, de maneira assistemática.

A terceira fase, se caracteriza pela imitação sistemática dos sons e de movimentos que podem ser executados pelas partes visíveis do corpo (quatro a oito meses), refere-se à imitação de sons, o contágio vocal e a imitação esporádica, característicos da segunda fase, dão lugar a uma imitação sistemática e intencional dos sons já conhecidos pela criança. Entretanto, os novos sons emitidos pelo modelo não são ainda imitados. Por outro lado, a criança dessa fase torna-se capaz de imitar sistematicamente os gestos do modelo, desde que sejam análogos aos seus próprios gestos e executados pelas partes visíveis do seu corpo. Não se observa, porém, a imitação de gestos novos para o sujeito.

A quarta fase é marcada pela imitação de movimentos já executados pela criança, mas invisíveis para ela (oito a 12 meses). Os progressos da inteligência sensório-motora característicos da quarta fase repercutem na imitação. Piaget (1975, p.48) admite que a coordenação dos esquemas e a constituição de ‘indícios’, permitem à criança assimilar os gestos

do modelo aos do seu próprio corpo, mesmo quando tais gestos (do seu próprio corpo) são invisíveis para ela.

Nessa quarta fase a criança constrói correspondências entre o que é percebido visualmente e aquilo que é percebido por vias tátil-sinestésicas, generalizando, desta forma, a imitação às partes não visíveis de seu corpo. Enquanto isso não acontece a imitação dos movimentos do rosto permanece impossível ou accidental. Assim, por exemplo, o bocejo que é tão contagioso, só será imitado por volta de um ano, se for apresentado silenciosamente.

A quinta fase é definida como a de imitação sistemática de novos modelos (12 a 18 meses). A partir daí, a imitação de novos modelos se torna possível no decorrer da quinta fase e isso ocorre paralelamente aos progressos da inteligência sensório-motora, cuja característica principal é a “[...] descoberta de novos meios por experimentação ativa” (PIAGET, 1987, p. 249). Nessa fase a criança não se limita apenas a imitar os gestos que ela já sabe executar, mas agora torna-se capaz de imitar gestos totalmente novos para ela, relativos às partes visíveis e não visíveis de seu corpo.

Quanto à imitação de movimentos não visíveis, observa-se o mesmo progresso. A criança dessa fase consegue reproduzir gestos novos relativos às partes não visíveis de seu corpo. Ao invés de limitar-se a tentar os diversos esquemas conhecidos, a criança da quinta fase é capaz de criar novos esquemas experimentá-los. Agora a imitação decorre de uma acomodação sistemática que tende a modificar os esquemas em função do objeto.

Por fim, a sexta fase é definida pelos princípios da imitação representativa (18 a 24 meses). Esta etapa se caracteriza pelo aparecimento da “imitação diferida” em que a primeira reprodução do modelo não se dá, necessariamente, na presença do objeto, mas sim na sua ausência e após um intervalo de tempo mais ou menos longo. A ‘imitação diferida’ constitui, segundo Piaget, o início da representação e o gesto imitativo o princípio de um “significante” diferenciado. Nessa fase observa-se também a imitação relativa a objetos. A criança reproduz, através dos movimentos de seu corpo, uma situação física ou um objeto que lhe interessa.

A partir dos dois aos sete anos, segundo Piaget (1975), a imitação representativa amplia-se e generaliza-se de uma forma espontânea. Devido ao egocentrismo que caracteriza a inteligência representativa, a imitação nesta fase é quase sempre inconsciente. A partir dos sete ou oito anos a imitação torna-se refletida.

Piaget admite que a imitação é um prolongamento da inteligência no sentido de uma diferenciação dos esquemas em função de novos modelos. Nesse sentido, a criança na fase da inteligência representativa, imita, por exemplo, um avião porque compreende o seu significado

e só se interessa por isso porque o modelo a ser imitado pode ser assimilado aos seus próprios esquemas, suscitando uma acomodação imitativa por parte destes.

Nesse momento, a imitação também tende a valorizar a pessoa imitada. No estágio sensório-motor já se percebe uma certa influência desse fator, pois, o bebê imita muito menos um desconhecido do que uma pessoa da família. Ao começar a socialização, a influência desse fator torna-se mais acentuada. A valorização do parceiro desempenha um papel preponderante. Por exemplo, um adulto que detém autoridade ou uma criança mais velha e admirada constituem modelos que serão imitados. Ao passo que uma criança da mesma idade e, principalmente, as mais novas, não constituem, em geral, modelos para a imitação.

2.3 O jogo simbólico

De acordo com Piaget (1968), a forma mais pura do pensamento egocêntrico característico da criança pré-operatória é o jogo simbólico. Através do jogo simbólico a criança assimila o real aos seus próprios interesses, expressando-se por meio de símbolos modelados pelo eu. O jogo simbólico acontece paralelamente à imitação e, em outras palavras, consiste na assimilação egocêntrica do real à atividade da própria criança.

O jogo simbólico exerce um papel fundamental na vida da criança do estágio pré-operatório, pois:

[...] obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social dos mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual, que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções [...] (PIAGET, 1968, p.55-56).

Pautados em Piaget (1975), podemos compreender que ao passo que a imitação é a acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores, o jogo simbólico é a assimilação mais ou menos pura desses modelos. Vale lembrar que o jogo simbólico que aparece no estágio pré-operatório, tem origem nos comportamentos sensório-motores.

No estágio sensório-motor acontece a evolução do jogo durante os dois primeiros anos de vida da criança, de acordo com as seguintes fases:

1ª Fase: adaptações puramente reflexas (até um mês)

As condutas da primeira fase, que consistem no exercício dos reflexos, não evidenciam ainda a existência do jogo. Segundo Piaget (1975, p.118) não se pode considerar como verdadeiros jogos os exercícios do reflexo quando estes prolongam, simplesmente, o prazer de mamar e, desta forma, consolidam o próprio funcionamento dos reflexos.

2ª Fase: os primeiros hábitos e as primeiras adaptações adquiridas (um a quatro meses)

Embora as reações circulares primárias não apresentem um caráter lúdico, pode-se afirmar que a maior parte de tais reações se prolonga em jogos. Para Piaget é muito difícil traçar um limite entre a reação circular que constitui o protótipo do comportamento adaptativo, e a atividade lúdica.

Observa-se que após ter manifestado, pela sua seriedade, uma grande atenção e um grande esforço de acomodação, a criança passa a reproduzir seus esquemas pelo simples prazer de fazê-los funcionar. Esse prazer se reflete na fisionomia da criança, pelo sorriso e sem aquela expectativa de resultados que é tão peculiar à reação circular. Quando isso ocorre, a reação circular deixa de constituir um ato de adaptação completo, para dar origem a uma assimilação pura, simplesmente afuncional. Durante a segunda fase o jogo só se manifesta sob a forma de uma diferenciação pouco nítida da assimilação adaptativa.

3ª Fase: reações circulares secundárias (quatro a oito meses)

Nessa fase a diferenciação entre o jogo e a assimilação intelectual torna-se um pouco mais nítida. A partir do momento em que as reações circulares são dirigidas aos objetos manipulados pela criança, observa-se que o interesse e o esforço adaptativo típicos de uma nova reação circular iniciada são transformados em jogo, no momento em que um novo fenômeno é compreendido pela criança.

À medida em que a adaptação à uma nova situação é conseguida através da acomodação de determinados esquemas, a atividade adaptativa transforma-se em jogo, pois a criança passa a repetir os movimentos pelo próprio prazer de repeti-los. A fisionomia séria da atividade adaptativa é substituída pelo sorriso, ou pelas gargalhadas, evidenciando o prazer lúdico que a nova atividade está causando à criança. O esforço de adaptação dos esquemas é substituído pela assimilação pura, característica do jogo.

4ª Fase: coordenação dos esquemas secundários (oito a 12 meses)

Nessa fase ocorrem duas novidades com relação ao jogo: 1) a aplicação de esquemas conhecida a novas situações se prolonga em manifestações lúdicas, na medida em que passam a ser executadas por assimilação pura, ou seja, pelo prazer de agir e sem esforço de adaptação, tendo em vista atingir um determinado fim; 2) a mobilidade dos esquemas, típica desta fase, dá origem à formação de combinações lúdicas. O sujeito passa de um esquema a outro não mais para explorá-los sucessivamente, mas para fazê-los funcionar pelo próprio prazer que encontra nisso, sem nenhum esforço de adaptação.

Aqui, a atividade da inteligência propriamente dita está presente, porque a adaptação dos esquemas a uma realidade exterior constitui um problema que a criança procura resolver. No caso da situação descrita por Piaget, ao contrário, os esquemas associam-se mutuamente e aplicando-se cada um aos detalhes com a mesma intensidade, sucedem-se sem que haja uma finalidade exterior. Os objetos aos quais os esquemas se aplicam não constituem um problema, servem apenas para desencadear a atividade própria do sujeito. Nessa atividade não se observa nenhum esforço adaptativo por parte do sujeito, mas uma simples sucessão de movimentos conhecidos.

5ª Fase: a descoberta de novos meios por experimentação ativa (12 a 18 meses)

Com o aparecimento das ‘reações circulares terciárias’ ou ‘experiências para ver’, acentua-se o caráter de ritualização do jogo. Assim por exemplo, diante de um acontecimento fortuito, a criança diverte-se combinando gestos que não tem relação entre si e sem tentar realmente experimentar, para depois repetir esses gestos ritualmente, fazendo com eles um jogo

de combinações. Mas, ao contrário das da fase anterior que eram extraídas de esquemas já conhecidos, as combinações dessa fase envolvem esquemas novos.

Ao passo que os rituais da quarta fase consistem em repetir e associar os esquemas já conhecidos, com um fim não lúdico, os da quinta fase constituem-se quase imediatamente em jogos e apresentam uma amplitude muito maior de combinações. O progresso que se observa na ritualização lúdica acarreta um desenvolvimento correlativo do simbolismo. Embora não se observe ainda nessas condutas, a consciência de "fazer de conta", pois a criança apenas reproduz os esquemas sem aplicá-los simbolicamente a novos objetos, pode-se observar, nesta fase, um esboço de símbolo em ação. Há um início de simbolismo na medida em que o ritual ao englobar 'esquemas', o faz separando-os de seu contexto e, por conseguinte, evocando-os simbolicamente.

6ª Fase: a invenção de novos meios por combinação mental: (18 a 24 meses)

O esquema simbólico aparece, portanto, na sexta fase por força da assimilação de um objeto qualquer ao esquema representado e ao seu objetivo inicial, por exemplo, por assimilação da caixa ao esquema de beber. Ocorre então uma diferenciação progressiva entre o 'significante' e o 'significado': há representação porque o significante está dissociado do significado e este é constituído por uma situação não percebida no momento e evocada através dos objetos e gestos presentes. Essa representação simbólica constitui um prolongamento de toda construção sensório-motora anterior.

2.4 A imagem mental

Dentre os comportamentos que permitem a evocação representativa de um objeto ou acontecimento ausente, distingue-se também a imagem mental. Ela também permite distinguir significantes e significados (PIAGET, 1973/1975). Piaget reconhece que as imagens mentais vêm da internalização da imitação.

Durante os primeiros cinco estágios da fase sensório-motora, não foram observados sinais de imagens mentais. Ele emerge do sexto estágio como uma imitação internalizada. Segundo Piaget, uma imagem mental não é uma simples extensão da percepção, pois se fosse,

estaria lá desde o nascimento. No entanto, como a representação de imagens mentais não foi observada antes do sexto estágio (PIAGET, 1973/1975).

Existem duas grandes categorias de imagens: ‘imagens reprodutivas’, que se limitam a evocar visões previamente conhecidas e percebidas, e ‘imagens antecipadoras’, que envolvem imaginar movimentos ou transformações e suas consequências, sem antes testemunhar sua realização. As ‘imagens reprodutivas’ são divididas em três categorias: imagens estáticas, imagens dinâmicas e imagens de transformação.

As investigações de Piaget sobre a imagem mental, levaram-no a concluir que, do estágio sensório-motor até o pré-operatório, as imagens mentais das crianças são reprodutivas e quase inteiramente estáticas. Por exemplo, crianças nessa idade têm dificuldade em imaginar a posição vertical inicial de uma vara em queda, bem como de pensar sobre a posição intermediária entre as posições horizontal e final. As crianças podem reproduzir movimentos e deformações apenas durante manipulações específicas. É somente nesse período que a imagem antecipadora aparece.

Embora as imagens mentais possam contribuir para o surgimento das operações, elas não constituem sua origem. As operações vêm da própria ação, não do simbolismo da imagem. Uma vez que as operações são estabelecidas, elas gradualmente normalizam a imagem. Se a imagética mental por si só não é suficiente para gerar operações, os métodos de ensino que visam construir essas operações não podem recorrer à imagética para promover a construção do conhecimento das crianças. Isso significa que perceber um objeto e suas deformações não equivale à ação de uma criança sobre o objeto.

2.5 Linguagem

A partir de aproximadamente um ano de idade, a criança passa a construir os primeiros esquemas verbais, como uma forma de se expressar e se comunicar com o mundo.

Um exemplo claro em que notamos os primeiros esquemas verbais da criança pequena é numa situação em que se expressa dizendo ‘au-au’ para designar cães. Posteriormente, aponta para um tapete com desenhos geométricos e utiliza o mesmo termo para designar as figuras. Igualmente, “au-au” é utilizado pela criança para se referir a um cavalo, um carrinho de criança, galinhas e outros animais, automóveis ou mesmo charretes.

Claramente, notamos no exemplo que o termo é usado pela criança como uma forma de designar ou ao mesmo tempo nomear seres e objetos com características generalizáveis, segundo o ponto de vista da própria criança, isto é, conforme a sua assimilação.

Sendo assim, o autor ainda esclarece que os primeiros esquemas verbais não são esquemas sensório-motores puros e, tampouco, conceitos propriamente ditos. Na verdade, podem ser considerados como esquemas sensório-motores em vias de conceitualização, isto é, uma forma de desenvolvimento na direção do conceito.

Do esquema sensório-motor conservam o essencial, a saber, serem modos de ação generalizáveis, que se aplicam a objetos cada vez mais numerosos. Do conceito, porém, já apresentam um sem desligamento em relação à própria atividade e uma situação que, da ação pura, tende no sentido da constatação; além disso, do conceito anunciam o elemento característico de comunicação [...] (PIAGET, 1975a, p. 282).

Seja no que se refere ao exemplo sobre os esquemas verbais apresentado anteriormente, ou às demais situações descritas por Piaget (1975a, p. 283), concluímos que os primeiros esquemas verbais não podem ser considerados conceitos pois:

[...] o conceito supõe uma definição fixa, a qual corresponde, ela própria, a uma convenção estável que atribui sua significação ao signo verbal: não se modifica todos os dias o sentido das palavras porque as classes ou as relações designadas por elas comportam uma definição conceitual imobilizada definitivamente pelo grupo social.

Partindo dessa explicação, entendemos que o esquema verbal ‘au-au’ não pode ser definido como um conceito por dois principais motivos: em primeiro lugar, não têm uma definição fixa, por isso se modifica e, da mesma maneira, não apresenta inclusão de classes, afinal, em certos momentos o termo se refere a um objeto pertencente à classe dos animais, em específico dos cães e, em outros momentos, pertence a uma classe completamente diferente, como a das figuras geométricas, existentes no tapete.

Retêm, com efeito, do símbolo seu caráter imitativo, quer se trate de onomatopéias (imitação do objeto designado), quer se trate de uma imitação das palavras empregadas na linguagem adulta, mas precisamente extraídas dessa linguagem e imitadas em estado isolado [...] retêm do símbolo sua mobilidade desconcertante, por oposição à fixidez do signo. (PIAGET, 1975a, p.283).

Por fim, em segundo lugar, os primeiros esquemas verbais permanecem intermediários entre o símbolo individual ou imagem imitativa, isto é, uma forma de elaboração e de significações própria do indivíduo e, o signo propriamente social, ou seja, uma elaboração mais geral, coletiva e arbitrária de significações.

2.6 Os esquemas pré-conceituais (pré-conceitos)

Igualmente, perto do fim da inteligência sensório-motora (aproximadamente 24 meses até por volta dos seis-sete anos de idade), podemos inferir com base na perspectiva piagetiana, a transformação dos esquemas verbais em pré-conceitos, como uma forma da criança se reportar a objetos assimilados por meio da linguagem.

A grande novidade da passagem dos esquemas sensório-motores para os pré-conceitos é justamente o fato de que a linguagem em formação deixa de acompanhar simplesmente o ato em curso, ou seja, a ação propriamente dita, para reconstituí-la em tempos futuros, o que se constitui como uma forma de representação. Nesse sentido, a “[...] palavra começa então a funcionar como signo, isto é, não mais como simples parte do ato mas como evocação deste.” (PIAGET, 1975a, p. 286).

Nesse sentido, a narrativa da criança consigo mesmo e com o outro, representa uma forma particular de objetivação, dando possibilidade ao sujeito de comunicar e socializar o próprio pensamento, constituindo um intermediário indispensável como meio de evocação e de reconstituição (DONGO-MONTOYA, 2011).

Ao narrar determinados fatos a si mesma ou a outrem, a criança descreve objetos e ações da realidade e, ao mesmo tempo, se depara com novas situações curiosas que lhe despertam o desejo de conhecer para além das nomeações dos objetos.

Com o surgimento da pergunta “o que é?”, uma das principais características dos esquemas pré-conceituais, a criança não se limita mais a conhecer o nome de um determinado objeto, mas sim, para além disso, lhe interessa se relacionar com seu conceito, saber para que serve e à qual pertence.

Outra característica dos pré-conceitos é fato de suas noções não atingirem nem a generalidade e, tampouco, a individualidade, visto que oscilam entre esses dois extremos (Piaget, 1975a). Na tentativa de esclarecer essa afirmativa, recorreremos ao exemplo da criança que ao sair para caminhar vê uma lesma. Ao se deparar depois de algum tempo com um outra lesma, a criança tem a certeza de que é a mesma lesma que já havia encontrado pelo caminho.

Tal fato nos mostra que na situação descrita, a criança entende que o termo “lesma” serve para designar uma determinada lesma – indivíduo/parte (aquela vista inicialmente) e não um ser do reino animal, com determinadas características, pertencente ao grupo das lesmas – coletivo/todo.

Entre, aproximadamente, os quatro a sete-oito anos, os pré-conceitos se prolongam na direção do conceito operatório, tornando a assimilação mediata e levando a uma generalidade progressiva. Entretanto, a generalidade completa só acontece com a reversibilidade das operações, própria do período operatório.

Nesse sentido, dizemos que o pensamento característico dos esquemas pré-conceituais é transdutivo, isto é, um raciocínio mental sem reversibilidade de classes hierárquicas, e tampouco de relações.

[...] a transdução será pois, uma espécie de experiência mental que prolonga as coordenações de esquemas sensório-motores no plano das representações; como não constituem conceitos gerais, e sim meros esquemas de ações evocados mentalmente, essas representações ficarão a meio-caminho entre o símbolo-imagem e o próprio conceito. (PIAGET, 1975a, p. 300).

Exemplo de um pensamento transdutivo, próprio do estágio pré-operatório, é o da criança que relaciona a situação de uma pessoa ser corcunda, entendida pela criança como um tipo de doença, poder ser agravada por um outro tipo de doença concomitante, no caso a gripe. Percebemos claramente nesse exemplo que a criança ainda tem dificuldade de organizar coerentemente as partes, ou seja, compreender as diferenças dos conceitos de doença (corcunda e gripe), em um todo reversível da realidade, isto é, a pessoa corcunda ficar gripada e nem por isso ter sua corcunda aumentada, afinal, uma variável (doença) necessariamente não implica na outra.

A falha desse tipo de pensamento transdutivo está justamente na falta de mecanismo operatório reversível que ainda impede a criança de estabelecer um sistema de relações e de inclusão de classes. No exemplo apresentado, é nítido que a criança se desliga do plano das ações, isto é, daquilo que acontece imediatamente, visto que consegue evocar em imagens e em palavras uma representação objetiva da realidade, ainda que de maneira incoerente ou deformada, pois ainda está centrada em seu próprio ponto de vista, representando de acordo com seus interesses, desejos pessoais e ao fim que espera (PIAGET, 1975a).

2.7 Os esquemas conceituais (conceitos)

Em linhas gerais, a principal característica dos conceitos é ser verdadeiramente operatório e reversível, considerando que representa um sistema de totalidade. Todavia, sabemos que sendo os conceitos constituídos a partir dos esquemas sensório-motores, são fruto de um processo bastante paulatino e complexo que não se concretizará anterior aos sete-oito anos de idade (PIAGET, 1975a), período caracterizado pelas operações lógicas concretas (pensamento operatório).

A partir dos conceitos, o sujeito passa a diferenciar sistemas de inclusão de classes, através da relação de parte e todo, bem como, sistemas de relações particulares e individuais (PIAGET, 1975a). É exatamente com os esquemas conceituais que se origina a ideia de “[...] inclusão (ou pertença) de um objeto numa classe e de uma classe numa outra (por exemplo, um cão específico é um cão, portanto um animal etc.)”. (PIAGET, 1975a, p. 283).

Os escritos piagetianos esclarecem que a chegada aos conceitos apenas se torna possível pela coordenação crescente dos esquemas-sensório-motores e pela interiorização das ações sob a forma de representação, característica da função simbólica. Tais coordenações possibilitam o equilíbrio mental dos esquemas entre si, pelos mecanismos de assimilação, isto é, pela incorporação de novas elaborações ao esquema anterior (construção de juízos/julgamentos) e, pela acomodação, reorganização dos esquemas para a aplicação dos novos juízos/julgamentos a sua experiência (PIAGET, 1975a).

[...] conceito e o julgamento do indivíduo são produtos das transformações ocorridas no processo de interiorização dos esquemas e coordenação de esquemas de ação (esquemas verbais, preconceitos, transduções), o que envolve necessariamente reorganizações por abstrações [...] (DONGO-MONTOYA, 2011, p. 126).

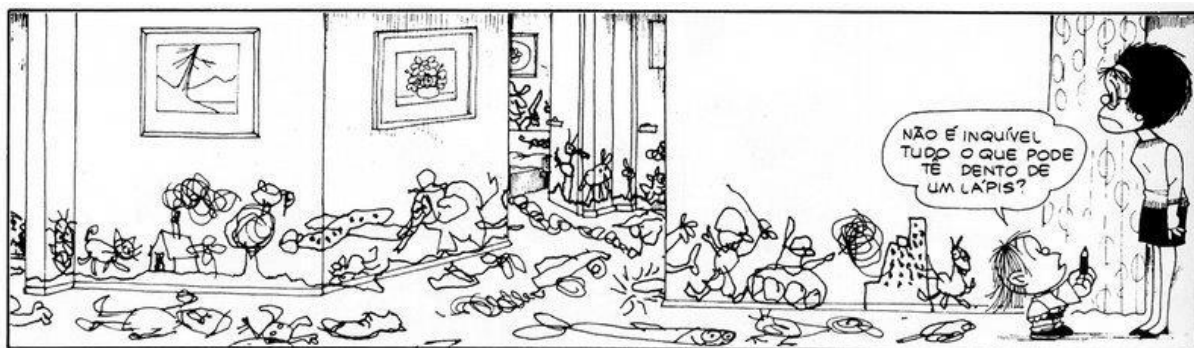
O equilíbrio entre a assimilação e a acomodação favorece a construção de uma estrutura reversível, isto é, a possibilidade do sujeito vislumbrar uma situação e encontrar um estado (situação) anterior, estabelecendo relações entre elas. A esse respeito, Piaget (1975a, p. 307) argumenta que “[...] esse equilíbrio móvel e reversível que garante a conservação dos conceitos e dos juízos; regula tanto as correspondências das operações entre indivíduos (intercâmbio social de pensamento) quanto o sistema conceitual interior de cada um.”, o que implica a descentração do indivíduo e, por assim dizer, a troca de pontos de vistas.

O principal papel da linguagem na passagem dos pré-conceitos para os conceitos propriamente ditos está justamente no fato dela potencializar esse processo de transformação,

à medida que contribui para a tomada de consciência, através da narrativa da criança sobre o vivido. Entretanto, Piaget (1975a, p. 303) esclarece mais uma vez que a aquisição da linguagem, apesar de muito importante, “Não basta [...] para, desde logo, um pensamento lógico superpor-se à inteligência sensório-motora”.

Como vimos, as condutas da função simbólica são observadas ainda no bebê, no estágio sensório-motor, mas apenas se intensificam e consolidam durante o período da representação. O mesmo irá ocorrer com o desenho, nosso objeto de estudo. O desenho enquanto manifestação será abordado no próximo capítulo.

3 O DESENHO EM LUQUET E PIAGET: referências para olhar os desenhos das crianças



(QUINO)

Assim como a imitação e o jogo simbólico, o desenho é uma forma da função semiótica que se inscreve entre o jogo simbólico e a imagem mental, visto que representa um esforço de imitação do real (PIAGET; INHELDER, 2011). De início o desenho não possui um componente imitativo e aproxima-se de um jogo de exercício: são os rabiscos ou garatujas que a criança de dois anos faz quando tem um lápis ou qualquer riscador/riscante nas mãos (LUQUET, 1969).

Depois dessa idade, com aproximadamente dois anos e meio, a criança passa a reconhecer algumas formas nos rabiscos feitos sem finalidade e mais tarde passa a repetir de memória um modelo. A partir do momento em que a criança tem a intenção de reproduzir graficamente um modelo evocado, o desenho torna-se imitação ou imagem, ainda que a expressão gráfica da criança não se assemelhe com o objeto que está sendo desenhado.

As condutas representativas: imagem mental, imitação diferida, desenho, jogo simbólico e linguagem são fundamentais durante o processo do desenvolvimento. São elas que permitirão o desenvolvimento do pensamento. Ao mesmo tempo em que o jogo simbólico supre necessidades cognitivas e afetivas, o desenho é a expressão simbólica das funções de representação (MONTANINI, 1997).

De forma simplificada, sob a ótica piagetiana, o desenho é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas por meio das quais a função de diferenciação entre significantes e significados se expressa e se constrói (PIAGET; INHELDER, 1973). Também é entendido na teoria como uma forma de imitação do real e está entre o jogo simbólico e a imagem mental, tem seu auge no período das representações simbólicas ou estágio pré-operatório.

A partir do momento em que a criança tem a intenção de reproduzir um modelo, o desenho torna-se uma espécie de imitação, ainda que não seja uma cópia fiel da imagem evocada. Pelo e com o desenho, a criança expressa o seu pensamento, retirando do objeto o que quer representar.

A função simbólica ou semiótica consiste na capacidade que a criança adquire de diferenciar significantes e significados (PIAGET, 1975). Por meio de suas manifestações, a criança torna-se capaz de representar um significado (objeto ou acontecimento) através de um significante diferenciado e apropriado para essa representação.

Quando a criança representa ou tenta representar algo que não está presente, ela elabora uma imagem mental. Ao mesmo tempo, durante boa parte do seu desenvolvimento representa no desenho mais o que conhece do objeto e menos o que vê. Piaget (1971, p. 87) explica que “[...] a representação confunde-se com o pensamento num sistema de conceitos ou esquemas mentais, [...] ela reduz-se a imagem mental ou a recordação-imagem, isto é, à evocação simbólica das realidades ausentes.”

As primeiras impressões gráficas não são, ainda representação. O desenho é, no início, atividade puramente cenestésica, jogo de exercício [...] A criança busca similaridades entre as formas que rabisca e o mundo real. Logo depois, tenta repetir um modelo. É então que o desenho deixa de ser jogo, tornando-se representação (ALMEIDA, 1990, p. 39-40).

A partir dos dois anos de idade, a criança tem a possibilidade de representar as ações, situações, acontecimentos e os fatos da vida dela, ao manifestá-las por meio da construção de condutas da representação. Para explicar o desenvolvimento da função simbólica ou semiótica, na perspectiva piagetiana, constatamos que o homem, diferentemente dos outros animais, progride em sua capacidade de representação e enfatiza diferentes sistemas para representar, os quais incluem a imagem mental, a imitação diferida, o desenho, o jogo simbólico e a linguagem.

Piaget e Inhelder (1973) analisaram o desenho com o objetivo de compreender a construção da noção espacial. Os autores entendem que o fato de o desenho ser um meio de a criança se divertir, possibilita a criação de condições para o desenvolvimento da sua imaginação e da criação.

Sendo assim, o conhecimento representado pelo grafismo infantil é o resultado da construção que a criança traz do objeto, o desenho expressa sua evolução mental. No decorrer do desenvolvimento, a criança vai construindo a tomada de consciência de si e do mundo. As imagens e símbolos mentais derivam da imitação, construindo progressivamente a estrutura

para o desenvolvimento do pensamento, para Piaget (PIAGET, 1971, p. 25) “[...] essa tomada de consciência a faz chegar à lógica.”

As fases que compõem a evolução do grafismo infantil, indicadas por Piaget têm relação com a obra de Luquet (1969). A epistemologia genética vai ao encontro do autor francês por ambos considerarem o grafismo infantil como um processo de criação que faz apelo aos instrumentos cognitivos e nas possibilidades que a própria criança possui.

Sabe-se que concepções inatista e ambientalista ainda estão muito presentes na inserção do desenho dentro da escola (PILLAR, 1996). Desse ponto de vista, é possível destacar três linhas teóricas que interferem na visão que temos dos desenhos: a inatista, a ambientalista e a interacionista. Na abordagem Inatista, que enfatiza a herança genética, o desenho é considerado uma atividade natural da criança e pouco se pode fazer para desenvolvê-lo. As propostas, nesse sentido, não precisam instigar a criança, pois o desenho se dá pouco a pouco de forma espontânea e a atuação docente ao provocar as criações infantis, em nada ou muito pouco, podem surtir algum efeito. A segunda abordagem refere-se aos ambientalistas, que destacam o meio ambiente como o principal responsável pelos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Sob a ótica de tal abordagem, a intervenção do professor ao extremo impede a criança de encontrar seu espaço de criação (PILLAR, 1996).

Numa perspectiva interacionista de conceber o desenho, a relação da criança com o meio auxilia na construção e no domínio das funções sociais e psicológicas cada vez mais evoluídas que também influenciam a maneira de desenhar. Pillar (1996, p.36) afirma que nosso olhar, ‘impresso’ no desenho, “[...] está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações etc.”

Georges-Henri Luquet escreveu *O desenho infantil*, em 1927. Ele foi um dos pioneiros do estudo do desenho infantil e seu trabalho possibilitou novas maneiras de olhar esta atividade. Luquet (1969) nos aponta o motivo pelo qual a criança desenha: para se divertir! Parte da diversão está em desenhar tudo o que faz parte da sua experiência, sendo fácil entender, portanto, o porquê do fato da figura humana aparecer com mais frequência. O repertório gráfico de cada criança é influenciado pelo meio onde vive. Deste modo, cada criança tem seus motivos preferidos e recorrentes para desenhar conforme as influências do meio em que se encontra.

Para o autor:

A criança desenha para se divertir. O desenho é para ela um jogo como quaisquer outros e que se intercala entre eles. [...] convém notar que é um jogo tranquilo que não exige companheiro e ao qual se pode dedicar em casa tão comodamente como ao ar livre (LUQUET, 1969, p. 15).

Quando uma criança desenha, ela expressa no desenho como é, como se sente, como vê e como vive no mundo. Ela interpreta a sua realidade desenhando e, assim como nas brincadeiras, a partir de seus desenhos, pode expressar suas experiências pessoais, além de refletir emoções, sentimentos, percepções e significados muito particulares que atribui ao que vive etc.

As visões de mundo representadas nos desenhos infantis nos mostram a riqueza do pensamento das crianças. Do mesmo modo, a compreensão que cada criança tem de seus desenhos enquanto desenha e depois – com o desenho já pronto, é fruto de um processo singular de atribuição de sentidos.

O desenho uma vez executado ou em plena execução, recebe do seu autor uma interpretação. A intenção era apenas o prolongamento de uma ideia que a criança tinha no espírito no momento de começar o traçado; do mesmo modo a interpretação deve-se a uma ideia que tem no espírito enquanto executa esse traçado, ao qual dá o nome (LUQUET, 1969, p. 37).

Tomando as fases definidas por Luquet (1969), observamos, de igual modo, à abordagem piagetiana que o desenvolvimento do desenho acompanha a forma do desenvolvimento cognitivo da criança. O estudo do desenho infantil, segundo Luquet (1969) é dividido em quatro etapas: 1) Realismo Fortuito; 2) Realismo Gradado; 3) Realismo Intelectual; e 4) Realismo Visual. Descreveremos, a seguir, cada uma dessas quatro fases e suas principais características:

A primeira fase, denominada de Realismo Fortuito, abrange dos dois anos até aproximadamente os três anos e meio de idade. Num primeiro momento, percebemos que a criança pequena desenha pelo simples e puro prazer de marcar o papel, sem necessariamente, ter a intenção de representar algo. Luquet (1969, p.137) infere que “[...] a criança começa a fazer traços porque, ao executá-los, tem a certeza encantadora de possuir um poder criador que a iguala às pessoas importantes”.

O desenho, nessa perspectiva, é involuntário, como uma espécie de jogo de exercício que denominamos, segundo a teoria, como garatuja desordenada. Nesse período, o a criança realiza rabiscos e riscos desordenados como uma forma de reconhecimento das formas e exploração do espaço. A avaliação do desenho infantil é uma das formas de se compreender como se dá a construção das noções de espaço e tempo e de que modo a criança as representa em diferentes estádios de seu desenvolvimento.

[...] dos obstáculos que se deparam ao realismo é de ordem puramente física: a criança não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspecto que quereria, qual violinista estrepante que toca uma nota falsa. Estas deficiências de execução, que se atenuam gradualmente, fazem com que numerosos desenhos, pelo menos entre os primeiros, sejam absolutamente incompreensíveis, não só pela ausência de explicação do desenhador, mas mesmo depois de as ter dado (LUQUET, 1969, p. 147).

Para Piaget (1973) é possível perceber nos desenhos infantis representações gráficas de espaço e tempo, desde a gênese dos traços e rabiscos dos pequenos até o aparecimento da perspectiva. O desenho da criança evolui pouco a pouco, acompanhando o desenvolvimento do sujeito e, ao mesmo tempo, da estruturação do espaço, a fim de conquistar progressivamente os esquemas convencionais de representação.

Podemos observar nas produções das crianças, a representação de muitos círculos ou linhas espalhados no papel de forma aleatória, demonstrando a repetição constante de movimentos. Essa forma de desenhar recebe também o nome de garatuja. Há de se lembrar de que, muitas vezes na escola, tais desenhos são tratados como de pouca importância, vistos como ‘meros rabiscos/riscos’, que caracterizam pouco esforço e habilidade da criança (SARAVALI *et al.*, 2016).

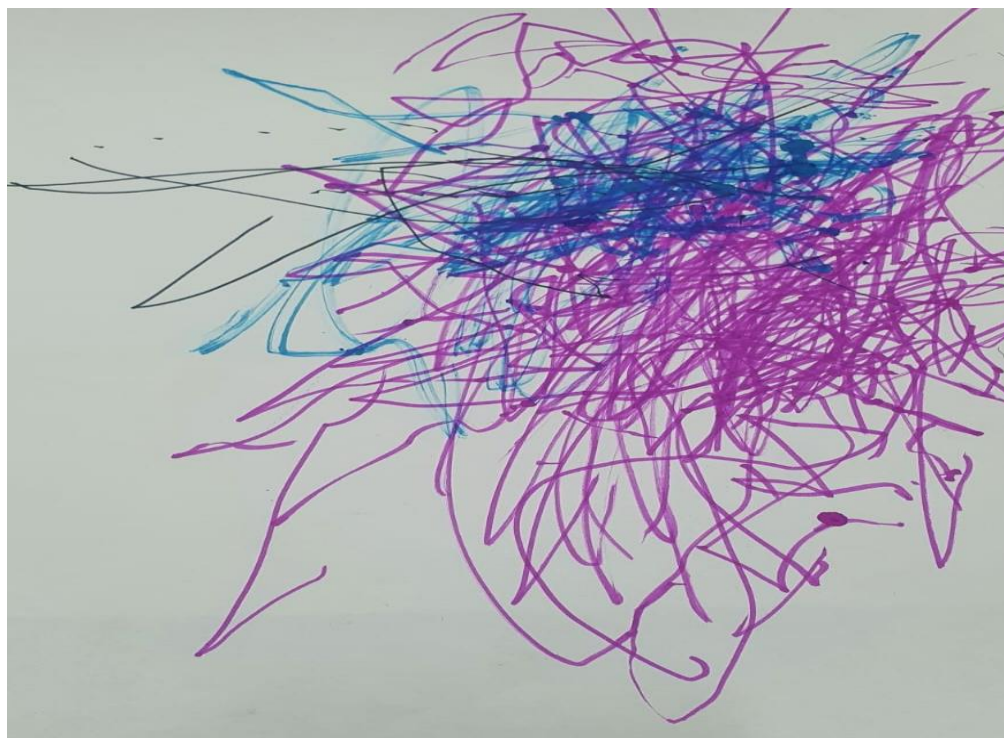
No entanto, ainda que feitos por fruição pelo pequenino, têm um significado e são necessários para a evolução do traçado e para as futuras formas de representação. Luquet (1969, P. 136) nos diz que:

Esses traços, uma vez produzidos, são vistos pela criança que reconhece ser o seu autor. Esta obra involuntária poderia parecer a um adulto insignificante e sem qualquer interesse; mas para a criança é um produto de sua atividade, uma manifestação da sua personalidade, uma criação, a consciência que tem, então, de possuir um poder criador valoriza-se na sua própria estima e é a origem de um prazer que procura renovar recomeçando os seus desenhos, que, primeiro esporádicos, se tornam depois intencionais.

No decorrer deste capítulo, apresentamos alguns exemplos de desenhos que representam diferentes momentos do desenho da criança, segundo Luquet (1969) com a finalidade de

demonstrar algumas características elementares dessas produções infantis ao longo de seu desenvolvimento.¹

Figura 1 - Desenho de VIC (1;11) representando as garatujas involuntárias do Realismo Fortuito



Fonte: Acervo da autora.

A esse respeito, Luquet (1969, p. 136), afirma:

A princípio, para a criança, o desenho não é um traçado executado para fazer uma imagem, mas é um traçado executado simplesmente para fazer linhas. Fazer um traçado é executar movimentos de mão que, estando munida de acessórios variados, deixa num suporte, tal como uma folha de papel, traços visíveis, que não existiam antes. [...] Os movimentos da mão explicam como a criança os executa sem que correspondam a uma utilidade.

¹ Destaca-se que os desenhos apresentados como exemplos, são fruto do acervo pessoal da pesquisadora, por isso, muitas vezes, são de uma mesma criança. Sabe-se que é nisso que consistem algumas das principais críticas ao trabalho de Luquet, haja visto que sua obra consistiu no acompanhamento dos desenhos de sua filha por 10 anos. Todavia, relembramos a impossibilidade de arrecadar desenhos de crianças diferentes, mediante a pandemia de COVID-19 e a não realização da coleta nas escolas.

Posteriormente e, gradativamente, os pequenos passam a ter uma necessidade objetiva de marcar o papel, o que origina um tipo de desenho voluntário, em que já há uma intenção em representar algo. Do fazer involuntário, a criança passa para o processo de premeditação, que seria a descoberta da intencionalidade em desenhar. Esse ato de desenhar intencional consolida-se como um desenho regido por intenção, execução e interpretação (IAVELBERG, 2017).

No momento da sua vida em que começa a sentir prazer em traçar linhas que não são para ela senão traços desprovidos de significado, a criança não só viu, mas observou imagens em livros, jornais u catálogos e reconhece o que representa, pelo menos as mais simples dessas imagens: repara que há traçados que parecem qualquer coisa (LUQUET, 1969, p. 138).

Essa capacidade mais voluntária para desenhar, se apresenta logo após a descoberta de alguma semelhança no desenho involuntário, do primeiro momento. A intenção do desenho pode ou não se conservar após a conclusão da produção, afinal, durante o processo de criação, a criança apresenta diferentes formas de pensar e demonstrar o seu pensamento pelo e no desenho. Luquet (1969, p. 139) explica: “[...] chega o dia em que a criança nota uma certa analogia entre alguns de seus traçados e um objeto real; considera-o então como uma representação do objeto, e anuncia a interpretação que lhe dá [...]”.

Figura 2 - Desenho de LEO (3;2) representando as Voluntárias do Realismo Fortuito



Fonte: Acervo da autora.

Na sequência, a fase que se entende dos três anos e meio até por volta dos quatro anos e meio de idade é conhecida como Realismo Gorado (falhado) (LUQUET, 1969). Esse momento apresenta características como a incapacidade de sintetização no desenho, além de elementos justapostos, ainda sem coordenação.

A criança, em virtude da sua imaginação ao mesmo tempo rica e desordenada, tem uma aptidão especial para notar semelhanças, por vezes, extraordinariamente longínquas e imperceptíveis a todos menos a ela, que lhe escaparão instantes depois (LUQUET, 1969, p. 149).

Essa ‘incapacidade sintética’ não é superada pela criança de modo rápido, mas consiste em um processo gradativo, com períodos de oscilação entre progresso e estagnação ou regressão que, paulatinamente, são vencidas (LUQUET, 1969).

Características significativas desse período são, por exemplo, detalhes incompatíveis com a realidade, isto é, a criança desenhar elementos lado a lado – como um cavalo desenhado com as quatro patas aparecendo em paralelo; elementos separados e não tangentes – como um guarda-chuva ao lado de uma menina, ao invés de estar em sua mão ou um chapéu desenhado muito acima da cabeça do menino; elementos sem relação de inclusão – como os botões da camisa do homem desenhados ao lado, fora do corpo.

Esta imperfeição geral do desenho, característica essencial da fase do realismo falhado, à qual chamaremos incapacidade sintética, manifesta-se a propósito de diversas relações em primeiro lugar nas proporções. Em muitos desenhos, as dimensões relativas dos diversos elementos não têm nenhuma correspondência com as relações dos mesmos pormenores na realidade (LUQUET, 1969, p. 151).

Figura 3 - Desenho de LEO (3;8) representando a incapacidade sintética do Realismo Gorado



Fonte: Acervo da autora.

Nesse momento do desenho, começam a aparecer figuras marcantes: os badamecos girinos (LUQUET, 1969). A figura do badameco girino caracteriza-se pela representação da figura humana com uma grande cabeça de onde saem os braços e as pernas, em prolongamento, como apêndices filiformes.

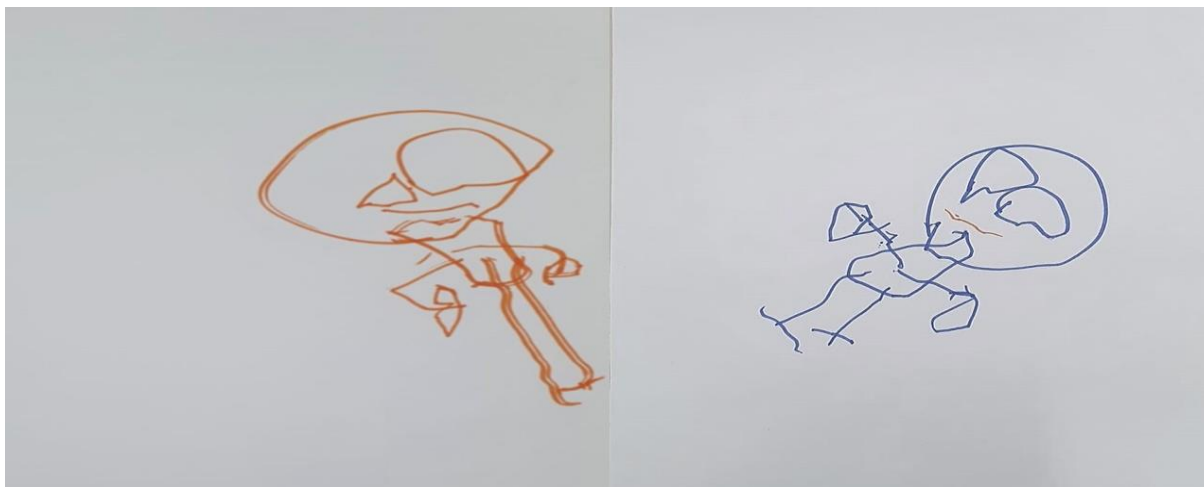
Figura 4 - Desenho de LEO (4;1) representando os badamecos girinos iniciais do Realismo Gorado



Fonte: Acervo da autora.

Sequencialmente, os desenhos da figura humana avançam por mostrarem o tronco, que pode ser composto por um traço reto de onde saem pernas e braço ou podem ainda possuir formas circulares. Ainda por conta da síntese falhada, os desenhos apresentam detalhes que chamam a atenção, sobretudo, na figura humana, como por exemplo, nariz sob a boca, cabelos mais compridos que as pernas, omissão ou justaposição de elementos como olhos, boca e nariz, orelhas em lugares diferentes da cabeça (LUQUET, 1969).

Figura 5 - Desenhos de LOR (4;3) representando os badamecos do Realismo Gorado



Fonte: Acervo da autora.

A fase chamada de Realismo Intelectual, é chamada como ‘idade de ouro” do desenho para Luquet (1969). Essa fase vai dos quatro anos e meio até os oito anos de idade, em que ocorre uma grande evolução em relação às fases anteriores. As crianças começam a representar a figura humana de perfil, por exemplo, entretanto não há preocupação com as perspectivas visuais e, mesmo de lado, conseguiremos ver os dois olhos no rosto da pessoa.

Figura 6 - Desenho de LEO (5;2) representando o Realismo Intelectual



Fonte: Acervo da autora.

Alguns aspectos são muito relevantes de serem observados nessa fase do desenho infantil, são eles: o rebatimento, o plano deitado e a transparência. Em resumo, tais estratégias são utilizadas pela criança para representar os elementos invisíveis de um objeto.

O rebatimento refere-se o processo da criança desenhar algo e mostrar seus dois lados, como se ela estivesse no centro, como por exemplo: uma viatura, como se estivesse deitada, com uma roda de cada lado, como se estivessem deitadas também. O mesmo pode ser visto em pernas de animais e pés de móveis ou no desenho de uma roda de pessoas (LUQUET, 1969).

Figura 7 - Desenho de LEO (4;6) representando o rebatimento do Realismo Intelectual



Fonte: Acervo da autora.

O recurso do plano deitado consiste em a criança representar um objeto projetado na superfície, como se fosse visto de cima, mostrado do alto e não de lado, como por exemplo, as árvores ‘deitadas’ na lateral de uma estrada, os trilhos do trem feitos deitados com o trem andando em cima (LUQUET, 1969).

Logo, sobre a transparência, Luquet (1969) explica que consiste em representar o interior dos objetos mesmo em perspectivas em que os mesmos não poderiam ser vistos, como por exemplo: os dedos das mãos dentro das luvas, os brinquedos dentro de uma caixa fechada, o bebê dentro da barriga de uma mulher grávida, uma casa que mostra o lado externo e interno ao mesmo tempo etc. Vale destacar que “[...] todos os processos que acabamos de assinalar têm

por finalidade dar ao objeto a mais fiel e mais completa representação” (LUQUET, 1969, p. 186), seja pelo ponto de vista, planificação, pelo rebatimento ou a transparência.

Figura 8 - Desenho de CAR (6;8) representando a transparência do Realismo Intelectual



Fonte: Acervo da autora.

Por volta dos oito ou nove anos de idade, as perspectivas visuais e as relações métricas já estão presentes nos desenhos, por exemplo, no desenho do perfil não veremos mais os dois olhos, assim como uma flor será representada menor que uma casa, demonstrando assim a noção de proporção (proposições métricas) entre os objetos. A esse momento denominamos Realismo Visual (LUQUET, 1969).

Figura 9 - Desenho de LEO (7;8) representando o Realismo Visual



Fonte: Acervo da autora.

Esse momento é marcado pelo desaparecimento gradual dos processos anteriores. Isso significa que, segundo Luquet (1969), a transparência dá lugar à opacidade, que é a exclusão de pormenores que são invisíveis no desenho. Logo, o rebatimento e a mudança de ponto de vista são substituídos pela perspectiva.

Figura 10 - Desenho de LEO (8;4) representando o Realismo Visual



Fonte: Acervo da autora.

Luquet (1969, p. 190) afirma que “[...] a substituição do realismo visual pelo realismo intelectual, a aquisição do sentido sintético e outros progressos gráficos não se fazem de uma só vez”. Há uma ‘luta’ para vencer os hábitos comuns aos desenhos da fase anterior, por meio de uma evolução progressiva do grafismo que tende a se assemelhar às produções adultas.

Figura 11 - Desenho de RAF (16;3) representando a transição para o Realismo Visual



Fonte: Acervo da autora.

Vale esclarecer que um desenho, não necessariamente, aborda características exclusivas de uma única fase, haja visto que o desenvolvimento é contínuo e gradativo, e acontece paulatinamente, assim como, as fases do desenho se configuram como momentos de construções da/pela criança. Desse modo, um mesmo desenho pode apresentar diferentes elementos característicos de momentos de transição desse processo evolutivo de sucessivas construções, em que o desenho se modifica pouco a pouco, mas não perde aquilo que já se tem construído, como é o caso do desenho de RAF (16;3) que traz elementos de passagem do Realismo Intelectual - como a planificação, para o Realismo Visual, caracterizado pela mudança de pontos de vista.

Nesse sentido, a avaliação do desenho pelo professor, deve acontecer com vistas a identificar os elementos que predominam em cada criação e, por assim dizer, identificar as diferenças e as modificações ocorridas em comparação às produções mais antigas da mesma criança. A partir da percepção e identificação do professor em relação ao momento atual em que a criança se encontra no processo de desenvolvimento do desenho, é possível planejar ações intencionais para provocar desequilíbrios e novas solicitações para a criança ter a oportunidade de avançar ainda mais, tornando-se cada vez mais ativa e seu desenho mais elaborado, com elementos mais complexos etc.

Faz-se importante ressaltar que tais fases, bem como os estádios de desenvolvimento na perspectiva piagetiana, não funcionam como regras para cada idade. As pesquisas realizadas por Luquet (1969) mostram que em cada momento de desenvolvimento da crianças há

especificidades e características que podem ser observadas e encontradas com mais frequência em seus desenhos. Todavia há de se tomar cuidado com o caráter rotulante que isso pode ter.

Desse modo, as fases do desenho aqui apresentadas não devem servir para ‘tachar’ a criança, mas sim para orientar os professores na compreensão de como seus alunos se desenvolvem. Afinal, compreendemos segundo a visão piagetiana que há uma estreita relação entre o desenvolvimento cognitivo da criança e do desenho infantil. Assim como o desenvolvimento cognitivo, em relação ao desenho notamos que a evolução não se configura como algo estático que traz apenas elementos de uma única fase, o que condiz com os processos de desenvolvimento e os próprios desequilíbrios da criança (PIAGET; INHELDER, 2011).

Assim, entendemos que o conhecimento das fases do grafismo infantil favorece o entendimento a respeito do momento do realismo em que a criança se encontra. Logo, torna-se importante e necessário observar como a criança desenha em diferentes momentos, como uma forma de saber as melhores maneiras de se intervir para provocar o desenvolvimento de ambos os aspectos (cognitivo e grafismo infantil), sem desvinculá-los.

Acompanhar a evolução do desenho é uma excelente maneira de se registrar o desenvolvimento cognitivo da criança. Não há como desvincular essas questões referentes a aspectos do desenvolvimento que se influenciam mutuamente e não há motivos para se criar atividades descontextualizadas e sem sentido para se trabalhar uma coisa ou outra, sobrecarregando o tempo da criança. (SARAVALI et al., 2016, p. 282)

A idade não é fixa, isto é, não pode ser vista como um ‘carimbo’ para definir em que momento a criança deveria ou não estar em seu processo de desenhar. Justamente por isso, se torna tão importante pensarmos sobre a formação dos professores, haja visto que a atuação docente pode vir a potencializar os desenhos das crianças ou freá-lo, a depender de propostas engessadas e passivas. À medida que a criança avança em idade, tende a incluir mais detalhes aos seus desenhos e é justamente essa adição o fator mais importante na modificação do tipo, e consequentemente do modelo interno (RODRIGUES, 2010).

Em outras palavras, é possível avaliar, também, como a criança se desenvolve a partir das características que seus desenhos vão incorporando. Considerando-o como uma imitação do real, ele será cada vez mais fiel à realidade, quanto mais ricas e profícuas forem as experiências vivenciadas pelas crianças, sobretudo, na instituição escolar.

O desenho torna-se cada vez mais elaborado quando a criança é solicitada em vivências interessantes que despertam a necessidade infantil de representar o mundo à sua volta, da maneira como ela o compreende. Desse ponto de vista, a criança, desde a mais tenra idade, deve

ser provocada a desenhar, mesmo que nas pequenininhas ainda não seja perceptível uma intenção inicial de dar formas aos desenhos.

Despertar o interesse pelo ato de desenhar e, mais do que isso, encorajar as crianças a criarem desenhos diversos, livres e espontâneos, são aspectos fundamentais para fazer com que eles desenhem mais e conseqüentemente se expressem de formas cada vez melhores. Em contrapartida, não vemos como uma influência positiva à criança, sugestões engessadas sobre o que desenhar ou como desenhar, como maneira de nortear seus traços e padronizar suas formas.

Muitos adultos criticam e não consideram o real valor do desenho infantil. esperam que as crianças desenhem representando o realismo absoluto e esquecem ou ignoram a própria validade da Arte, há muito está desvinculada desse conceito (SANS, 2001, p. 27).

É imprescindível ao desenvolvimento da criança e, por consequência, do grafismo infantil, a liberdade para construção desse tipo de representação. Dessa perspectiva, a figura do professor tem um papel de extrema relevância na relação que seus alunos poderão criar com o ato de desenhar. A maneira como o professor trabalha com o desenho na escola pode ser um fator estimulante ou dificultador da produtividade criativa do aluno.

[...] julgo que, no que diz respeito ao desenho, o que terá de melhor a fazer o educador é apagar-se, deixar a criança desenhar o que quer, propondo-lhe temas sempre que ela necessita, sobretudo quando lhe pede, mas sem lhes impor e, sobretudo deixá-la desenhar como quer, a seu modo (LUQUET, 1969, p. 230).

A experiência de desenhar é algo muito significativo cujo valor extrapola o resultado final do desenho. Ainda assim, mesmo que saibamos das infinitas possibilidades de trabalho e exploração do ato de desenhar, entendemos que muitas das práticas pedagógicas tradicionais, vivenciadas nas escolas de educação básica, não estão cumprindo com a tarefa de despertar o interesse e a motivação de nossas crianças para o desenho.

As concepções inatista e ambientalista ainda estão muito presentes na inserção do desenho dentro da educação infantil. Além disso, a preocupação docente parecesse estar voltada mais para o produto do que para o processo, isto é, não há um olhar mais atento sobre as interações envolvidas no grafismo (SILVA, 1999, p. 67).

3.1 O desenho em pesquisas piagetianas e nos documentos oficiais

A fim de subsidiar as reflexões a respeito da temática do desenho e todas as questões relacionadas ao entendimento do desenhar na perspectiva piagetiana, foi realizado um levantamento bibliográfico com busca em fontes científicas e bases de dados como: CAPES, SCIELO, Repositórios Acadêmicos de diversas universidades como: UNESP, USP e UNICAMP, além do Google Acadêmico. Para encontrar trabalhos pertinentes à escolha teórica aqui definida, foi necessário delimitar os descritores ou termos utilizados, como: desenho infantil em Piaget; desenho infantil em Luquet; desenho infantil e desenvolvimento infantil; desenvolvimento cognitivo e desenho; desenho na Educação Infantil. A partir das pesquisas encontradas, foi possível selecionar as que atendiam ao problema de pesquisa e conhecer quais estudos já foram realizados sobre esse tema.

Tomando por referência a teoria piagetiana, encontramos alguns interessantes trabalhos sobre o desenho infantil, enfocando aspectos diferentes daqueles que objetivamos explorar em nossa pesquisa. Dentre eles: Almeida (1990) pesquisou sobre a representação de espaço e tempo no desenho da criança; Corso (1991) desenvolveu um estudo a respeito de uma intervenção referente à representação infantil e a educação pré-escolar; o trabalho de Montanini (1997), referente à relação do desenho com o jogo simbólico, Valente (2001) pesquisou o desenho figurativo como uma forma de representação possível do espaço; Silva (2004) realizou um trabalho sobre os aspectos cognitivos das primeiras noções topológicas e suas representações; Barizon (2013) desenvolveu uma pesquisa a respeito dos processos de construção da narração gráfica infantil.

Corso (1991) baseou-se nos estudos de Piaget acerca da representação infantil, considerando a importância que o desenvolvimento do pensamento representativo, característico da criança de dois a seis anos, desempenha na evolução do conhecimento como um todo. Foi realizada uma pesquisa de intervenção com um grupo de seis crianças faveladas em idade pré-escolar.

A intervenção caracterizou-se como uma linha de atuação pedagógica que pretendia garantir a construção da capacidade representativa das crianças, por meio da valorização de suas formas de representação e de conhecimento. Como hipótese havia a possibilidade de existir um déficit cognitivo real entre as crianças de classes populares brasileiras. Segundo esse estudo, este déficit estaria situado ao nível da capacidade representativa dessas crianças, constatação

que confere importância ainda maior à questão da valorização das formas de representação da criança na pré-escola em função de tais pressupostos teóricos.

Através de provas realizadas antes e depois da intervenção, constatou-se, em todas as crianças, um avanço cognitivo apresentado tanto em termos de capacidade representativa quanto em relação à operatoriedade de seu pensamento. Enfim, argumenta-se no sentido de ser fundamental que as formas de representação da criança sejam valorizadas no âmbito da educação pré-escolar.

O objetivo do estudo de Montanini (1997) foi verificar as relações existentes entre a evolução das formas de símbolo lúdico e a evolução do desenho em crianças de idade pré-escolar. Para comparar tais evoluções em diferentes idades, 20 sujeitos entre 3 e 7 anos foram submetidos a uma sessão de 40 minutos, em média, envolvendo duas atividades: situações de brincadeira simbólica e de desenho livre.

A análise qualitativa dos resultados baseou-se na evolução do jogo simbólico, segundo Piaget, e na evolução do desenho, de acordo com Luquet, a fim de verificar em que medida tais condutas representativas evoluem, se complementam e se inter-relacionam. Os resultados encontrados demonstraram nítida relação entre estas duas atividades.

Dos 20 sujeitos estudados, seis apresentaram, no desenho, as classificações: realismo fortuito e gorado. No jogo, estes sujeitos apresentaram os tipos de símbolo lúdico da fase I. Os 14 sujeitos que se encontraram na fase II, no jogo simbólico, estão no auge do desenho infantil, segundo Luquet - realismo intelectual. Sendo as condutas representativas daquelas que possibilitam à criança expressar-se e comunicar-se com o mundo, suprimindo suas necessidades, este estudo contribuiu para a compreensão da evolução representativa da criança, ressaltando a importância do jogo e do desenho na Educação Infantil.

Valente (2001) abordou o tema do desenho figurativo da criança de quatro a 10 anos, vinculando-o aos elementos geométricos que constituem os desenhos. Buscou-se conhecer como a criança registra graficamente os diferentes pontos de vista relativos a uma paisagem construída com sólidos geométricos, em diferentes estágios do seu desenvolvimento cognitivo. Para tanto, utilizou-se a O desenho figurativo da criança foi considerado uma aprendizagem *stricto-senso* a qual necessita de uma organização que implica as relações topológicas, as relações euclidianas e as relações projetivas propostas pela teoria piagetiana.

Barizon (2013) buscou compreender como a criança constrói o seu modelo gráfico-narrativo. A pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, contou com a participação de 20 alunos, sendo 10 sujeitos de 7 anos e 10 sujeitos de 9 anos, de uma escola da rede municipal de ensino fundamental do interior do Estado de São Paulo.

Em três sessões, foram realizadas a entrevista clínica piagetiana com roteiro semiestruturado para a coleta de dados. Na primeira sessão, os sujeitos produziram um desenho-história; na segunda fizeram um relato gráfico após ouvirem uma áudio-história e, na terceira sessão, construíram uma história com um jogo de construção, reproduzindo-a graficamente.

As entrevistas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin e o desenho infantil passou por uma análise qualitativa. Em ambos os casos, o processo de análise foi desenvolvido com o auxílio do software NVivo 8, programa que organiza e analisa dados não numéricos ou não estruturados. Os resultados revelaram que a construção de um modelo gráfico-narrativo envolve processos altamente complexos.

Observou-se ainda que a opção da criança por um determinado tipo de narrativa gráfica está relacionada tanto a aspectos intrínsecos: percepção de continuidade temporal; duração da história; ponto de vista etc.; bem como a aspectos extrínsecos: modelos culturais; experiências com relatos gráficos no contexto escolar etc.

Em geral, independente dos objetivos estabelecidos em cada pesquisa, observamos que o desenho é contemplado como um elemento significativo para se compreender o desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, acompanha esse desenvolvimento, partindo, inicialmente, de um emaranhado de pontos, linhas, traços e círculos sobrepostos até a construção de cenas complexas e representações mais detalhadas.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) da Educação Infantil, no campo de experiência intitulado ‘Traços, Sons, Cores e Formas’, ressalta as experiências das crianças com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, incluindo o contato com a linguagem musical e as linguagens visuais, com foco estético e crítico.

Além de abordar as experiências de escuta ativa, de criação, valorização e ampliação do repertório musical, igualmente enfoca vivências que promovam a sensibilidade investigativa no campo visual, valorizando a atividade produtiva das crianças nas diferentes situações de que participam, envolvendo elementos como o desenho, a pintura, a escultura, a modelagem, a colagem, a gravura, a fotografia etc.

Por sua vez, na BNCC (BRASIL, 2017) do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), o componente curricular ‘Arte’ está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas.

Especificamente, no que se refere à unidade temática de Artes Visuais no Ensino Fundamental, sobretudo no 1º ano, tem-se o objetivo de explorar, conhecer, contemplar as

diversas manifestações das artes visuais e, produzir composições como desenhos, pinturas, gravuras, colagem, entre outros.

Reconhecemos que a BNCC (BRASIL, 2017), tanto no que diz respeito à Educação Infantil, como ao Ensino Fundamental, reafirma a importância de se valorizar ricas e profícuas experiências relacionadas à criação e apreciação estéticas que incluem o desenho. Todavia, baseando-nos em nossa própria formação como alunos e formadores de professores, sabemos que muitas limitações são feitas às crianças no que se refere à criação pelo desenho, como por exemplo, atividades restritas à coordenação motora, através do traçado de pontilhados; propostas direcionadas à aprendizagem das cores em que as crianças devem usar os tons estabelecidos pelo professor; a pintura de modelos prontos, em que se cristalizam imagens estereotipadas, impossibilitando a criação da criança, entre outras.

Ao mesmo tempo, o trabalho com o desenho dentro da instituição de ensino divide opiniões e nos faz refletir sobre algumas questões problematizadoras: 1) O desenho serve como recurso importante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança ou apenas como uma maneira de distrair os alunos em seus momentos sem outras atividades, tempo de lazer, por exemplo? 2) As práticas priorizam a livre expressão da criança ou enfocam elementos prontos e estereotipados a serem apenas reproduzidos? 3) No Ensino Fundamental o abandono das práticas de desenho acontecem em detrimento da intensificação das atividades de escrita ou por mera desvalorização de seu potencial?

Questões como essas nos levam a pensar em nosso próprio processo formativo, nas experiências, por vezes, negativas ou esvaziadas de significados que tivemos com os desenhos e do quanto nossa vivência pessoal não deveria ser uma referência ou modelo para trabalharmos com o desenho enquanto professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Como alunos, raras vezes, tivemos experiências inovadoras, criativas e marcantes com o desenho. As memórias que, quase sempre, guardamos, são de pinturas de desenhos prontos de personagens ‘da moda’; desenhar ‘rostinhos’ e expressões em dobraduras que representavam cachorros, gatos e casas; desenhar o fim de semana ou como havia sido as férias; representar através do desenho as impressões de uma história lida pela professora; ilustrar o final de um texto etc. A partir dessas atividades, poderíamos dizer que seria possível uma criança se interessar pela Arte e, particularmente, pelo desenho enquanto linguagem artística?

Defendemos que o desenho infantil possui um potencial importantíssimo e precisa ser melhor desenvolvido, trabalhado e vivenciado nas instituições escolares. Acreditamos que propostas de cursos de formação de professores (inicial e continuada) sejam de suma relevância

para viabilizar profícuas reflexões sobre o grafismo com a finalidade de provocar práticas mais ativas e dinâmicas junto às crianças.

É interessante que nos cursos de formação e arte, o professor possa viver um percurso de criação em desenho, informado pelos saberes das práticas dos artistas para edificar suas ideias e habilidades, tanto na leitura como na reflexão contextualizada sobre arte, incluindo a diversidade a produção cultural. Acredita-se que esse professor saberá orientar, com mais propriedade, as experiências de aprendizagem em arte e desenho de seus alunos (IAVELBERG, 2017, p. 99).

Através do incentivo às formações continuadas como forma efetiva de provocar transformações na maneira de conceber e trabalhar com o desenho junto às crianças, torna-se possível pensarmos se todo o potencial do grafismo infantil é explorado e, de que maneira podemos enriquecer esse trabalho pelos professores, ao mesmo tempo, favorecer o desenvolvimento e o aprendizado de nossas crianças no que se refere ao desenho.

Como fazer para o educador se instrumentalizar em relação à linguagem gráfica, a fim de tornar-se sensível ao universo gráfico infantil? Esbarramos de leve na questão da formação do educador, incipiente e deficitária, que tem sido oferecida pelo aparelho educacional [...] A instrumentalização do educador requer a vivência da linguagem gráfica, pois constatam-se lacunas na formação, seja pelo sistema escolar, seja por impedimentos de ordem familiar, social e cultural (DERDICK, 2020, p. 21).

Quem sabe a partir do reconhecimento da própria capacidade de desenhar, possa surgir novos significados no encontro entre o adulto e a criança, professores e alunos. Acreditamos que, aos poucos, desenhando, o professor passe a enxergar com mais acuidade, todos os encantos do universo infantil, representados pelos desenhos ao longo do processo de desenvolvimento da criança e, dessa forma, passe a oferecer novas e ricas possibilidades com o desenho.

A expressão infantil se inicia pela exploração e se organiza pouco a pouco conforme a sensibilidade do professor aponta para elas certos procedimentos e lhes disponibiliza materiais, de maneira a não aprisionar seu processo criativo nas mesmas fórmulas (BRASIL, 2018, p.57).

Há inúmeras possibilidades de se trabalhar com o desenho e não existe receita a ser seguida ou fórmula mágica para ser utilizada com as crianças. O que de fato existem, são possibilidades e muitas inspirações que o professor pode lançar mão no cotidiano da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Os professores precisam se apropriar através de processos sensíveis de formação continuada, de distintos riscantes/riscadores, isto é, instrumentos que servem para deixar as marcas em variados suportes: a terra, o carvão, o lápis, o giz, o pincel, entre outros, em suportes diversificados, como: o próprio corpo, o chão, areia, parede, a madeira, vidro, papéis de variados tipos, tamanhos e texturas, papelão, plástico, entre outros (CHANAN, 2015).

[...] as crianças podem aprender a utilizar diferentes ferramentas, suportes e materiais e experimentar diversas posições espaciais e corporais para desenhar (sentadas, em pé, deitadas de bruços etc.), assim como explorar variadas possibilidades de traçar garatujas, ocupar o espaço com traços emaranhados, riscos, círculos, espirais, de modo bem pessoal. Elas percebem que seus gestos produzem marcas estáveis, os desenhos [...] (BRASIL, 2018, p. 60).

As vivências também necessitam ser diversificadas e potencialmente provocativas ao processo criativo de desenhar. Desenhar em paredes, debaixo de bancos e cadeiras, no chão da escola ou na calçada, em grandes papéis espalhados pelos brinquedos no parque da escola, na areia do tanque, desenhar no próprio corpo, entre tantas outras (CHANAN, 2015).

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 Problema

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, com análise de natureza qualitativa e quantitativa. A problemática que norteia nossa investigação é: Quais as formas de pensar o desenho infantil presentes em estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia e em professores da Educação Infantil?

4.2 Objetivo Geral

Identificar como professores da Educação Infantil e estudantes de Pedagogia avaliam o trabalho com o desenho na Educação Infantil.

4.3 Objetivos Específicos

- Investigar como professores da Educação Infantil e estudantes de Pedagogia compreendem o desenho infantil;
- Analisar diferenças e semelhanças nas formas de olhar o desenho dos participantes;
- Contribuir para reflexões acerca das práticas envolvendo o desenho na Educação Infantil.

4.4 Material e métodos

Essa investigação tem como base o delineamento da pesquisa exploratória. Para Demo (1995), através do tipo de pesquisa exploratória pode-se estudar os indivíduos, explorar processos, atividades e eventos ou aprender sobre comportamento da cultura de indivíduos ou grupos.

A pesquisa exploratória enfoca os:

[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, pois enfatiza a interpretação do objeto, levando-se em consideração o contexto pesquisado (DEMO, 1995, p. 32).

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos: 1) Sondagem com perguntas abertas; 2) Teste situacional.

A Sondagem, com perguntas abertas, consistiu em um instrumento no qual, além dos dados pessoais e de formação profissional, o professor respondeu a questões gerais e específicas sobre o desenho. De acordo com o método clínico-crítico piagetiano (DELVAL, 2002), as perguntas de um instrumento como a Sondagem, são sempre mais ou menos abertas e sua continuação depende das respostas do interrogado.

A prática de utilização de perguntas abertas é bastante indicada em casos como o de nossa pesquisa, a fim de conhecer a lógica do pensamento dos sujeitos de forma que não existem respostas corretas ou erradas. Esse instrumento foi importante para reconhecer de forma mais objetiva parte do nosso público-alvo da pesquisa, os professores da Educação Infantil.

A seguir, apresentamos as questões norteadoras da Sondagem aplicada aos professores de Educação Infantil.

1. Na sua opinião, quais são os objetivos da Educação Infantil?
2. Quais são as questões mais importantes de serem trabalhadas na Educação Infantil?
3. Quais as atividades que você acha importantes de serem trabalhadas na Educação Infantil para que esses objetivos que você mencionou possam ser alcançados?
4. Quais atividades são trabalhadas por você para as crianças se expressarem artisticamente na Educação Infantil? Com que frequência?
5. Há alguma atividade artística pela qual as crianças se interessam mais? Você desenvolve este trabalho como gostaria ou há algo que queria que fosse diferente, o quê?
6. Na sua opinião, quais são os objetivos de se trabalhar com o desenho na Educação Infantil?

7. Você acredita que o trabalho com o desenho pode contribuir no processo de desenvolvimento dos alunos? Como? Explique.
8. Você faz alguma avaliação do desenho do seu aluno? Qual? Que critérios utiliza?
9. Qual sua atitude quando acha que o desenho da criança está “bem feito”? E quando não está?
10. Você se baseia em algum autor/teórico para desenvolver atividades com desenhos junto a seus alunos? Qual? Por quê?

Por sua vez, com os docentes da Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia, aplicamos um Teste Situacional (texto completo no apêndice 1) que tratava de proposições para que os participantes pudessem refletir sobre o desenho em diferentes situações práticas.

Elaboramos o Teste situacional com o objetivo de conhecer o que nossos sujeitos, professores da Educação Infantil e estudantes de Pedagogia, pensam sobre diferentes situações que envolvem o desenho infantil na prática docente junto às crianças da pré-escola. Para tanto, tomamos especial cuidado para que as situações-problema descritas refletissem situações reais que acontecem no cotidiano da Educação Infantil, abordando questões como elogios valorativos, cópia de desenhos, uso de desenhos estereotipados, releituras, cores e formas, intervenção do professor em situações de desenho, entre outros.

O Teste Situacional foi composto por 10 casos que podem ocorrer em sala de aula, seguidos de três tipos de encaminhamentos ou propostas. Em cada caso, o participante deveria ler com atenção a descrição de cada situação e indicar, para cada proposta, seu posicionamento segundo o que segue: CM – Concordo muito; C – Concordo; D – Discordo; DM - Discordo muito. A pontuação, a depender de cada situação descrita, variava entre 1 (menor pontuação) e 4 (maior pontuação). Somente um dos quatro tipos de julgamento deveria ser assinalado/escolhido em cada encaminhamento.

Uma orientação importante no Teste Situacional era que os participantes deveriam, ao dar suas respostas, usar apenas seus sentimentos, suas crenças, seus valores como critério. Além disso, eram orientados a não assinalar uma resposta porque ela poderia lhe parecer a correta ou ‘aquela que causaria uma boa impressão’ na pesquisadora.

Destacamos que foram realizados estudos-pilotos para ambos os instrumentos a fim de torná-los compreensíveis, claros e adequados aos objetivos da pesquisa e, simultaneamente, preparar a pesquisadora para o momento da coleta de dados.

4.5 Participantes

Nossos participantes foram selecionados mediante amostra por conveniência. Foram participantes desta pesquisa, 23 professores da Educação Infantil que atuam em três diferentes EMEIS – Escolas Municipais de Educação Infantil, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A divisão da quantidade de alunos em cada escola é: 200 crianças na EMEI “A”, 103 crianças na EMEI “B” e, 79 crianças na EMEI “C”. As EMEIS atendem um total de 373 crianças, entre três e cinco anos de idade, moradoras da zona urbana e rural desse município.

A adesão dos professores das EMEIS foi satisfatória, considerando nosso convite feito aos profissionais que atuavam em ao menos uma das três escolas. Levou-se em conta a disponibilidade dos professores para fazer parte da coleta de dados realizada de forma remota. O número de professores participantes em cada escola corresponde a 12 professores na EMEI “A”, seis professores na EMEI “B” e, cinco professores na EMEI “C”.

Vale lembrar que, no município em que se realizou o estudo, os professores da Educação Infantil são polivalentes, isto é, responsáveis por todo o currículo da Educação Infantil, incluindo as áreas específicas como Arte e Educação Física. A única exceção é Informática que conta com professores especialistas para ministrar aulas.

Cabe ressaltar que dos 23 professores de Educação Infantil participantes, quatro ocupavam, no momento da coleta, cargos de direção ou coordenação pedagógica das escolas participantes. Esclarecemos que a coleta foi realizada pouco tempo depois da entrada das professoras nos cargos de gestão, aproximadamente três meses apenas, e, por esse motivo, levando-se em consideração a atuação das profissionais em salas da Educação Infantil até pouco tempo antes do início da coleta, julgou-se interessante a participação de tais professoras.

Na ocasião, as aulas presenciais estavam suspensas por conta da pandemia e as atividades escolares eram realizadas da seguinte maneira: uma vez por semana, as famílias compareciam às escolas para retirar uma pasta com as atividades da semana impressas. Tais atividades eram elaboradas pelos professores coletivamente, de acordo com a faixa etária de cada turma e envolviam propostas com histórias, desenhos, leitura e escrita, pinturas, recorte e colagem, pesquisa em jornais, revistas e internet, massa de modelar, entre outras. Após a

realização das atividades pelas crianças, em casa com a orientação das famílias, as pastas retornavam às escolas para a correção e o acompanhamento pelos professores.

Participaram também 28 estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública estadual localizada no interior do estado de São Paulo. Os estudantes concluintes do 4º ano da licenciatura plena em Pedagogia, cursavam um entre as três possibilidades de aprofundamento do último semestre do curso, isto é, aprofundamento em Educação Infantil, em Educação Especial ou Gestão em Educação.

4.6 Procedimentos

A construção dos instrumentos intitulados Sondagem e Teste Situacional foi delicada e demandou atenção, cuidado e um considerável tempo de dedicação. Além da elaboração da escrita, os instrumentos também foram submetidos a juízes, sendo elas, duas doutorandas e duas mestrandas em Educação que colaboraram na reflexão a respeito das temáticas abordadas nos instrumentos.

Para Matos (2014), a verificação da confiabilidade e concordância entre juízes (*inter-rater agreement and reliability*) é crucial para explicitar a credibilidade de um processo avaliativo, pois “ [...] se dois ou mais juízes discordam muito em uma avaliação, isso pode indicar uma falta de confiabilidade nos resultados.” (MATOS, 2014, p. 301).

O Teste Situacional e a Sondagem foram construídos aos poucos com vistas a abordar temáticas importantes sobre o trabalho com o desenho na Educação Infantil. Cabe ressaltar que várias versões foram elaboradas e testadas até que se chegasse às versões finais de cada instrumento utilizado na pesquisa.

Primeiramente, definimos os conteúdos que, com base nas nossas escolhas teóricas, julgamos importantes de serem explorados em uma pesquisa sobre o desenho infantil. Em seguida, as histórias e os encaminhamentos do Teste Situacional, bem como as questões abertas da Sondagem foram definidos a fim de que os sujeitos pudessem refletir sobre o desenho infantil de maneira livre e, ao mesmo tempo, por diferentes perspectivas.

Finalmente, foram realizados estudos pilotos junto a indivíduos com as mesmas características da amostra escolhida para a pesquisa. Os estudos pilotos foram importantes para adequar os instrumentos aos objetivos da pesquisa, mediante questões claras que de fato pudessem expressar as ideias dos participantes em suas respostas à Sondagem e sua interpretação do Teste Situacional.

Os passos para a realização da coleta junto aos professores foram os seguintes: 1) Apresentação da pesquisa e autorização da Secretaria Municipal da Educação; 2) Apresentação e convite feito diretamente às diretoras e coordenadoras da Educação Infantil das EMEIS; 3) Apresentação e convite feito aos professores da Educação Infantil do município; 4) Realização das entrevistas (Sondagem) remotas pelo Google Meet. As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos, foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas para análise; 5) Aplicação do Teste Situacional pelo recurso Google Forms – encontro virtual com a participação da pesquisadora.

Junto aos estudantes de Pedagogia, realizou-se um encontro remoto de aproximadamente 30 minutos para que os participantes pudessem participar do Teste Situacional pelo recurso Google Forms. Assim como com os professores, a pesquisadora participou dessa etapa de aplicação.

Vale destacar que tivemos a preocupação de acompanhar a realização do Teste Situacional, em tempo real, pelos sujeitos participantes, mesmo que remotamente. Sendo assim, o link de acesso ao formulário do instrumento Teste Situacional não foi simplesmente enviado aos participantes, mas sim, fez parte de um ‘encontro virtual’ em que a pesquisadora fazia a explicação do teste e estava presente durante toda duração do mesmo para esclarecer dúvidas em relação ao entendimento do teste, acompanhando o todo processo.

4.7 Forma de análise

A análise dos dados é de natureza qualitativa e quantitativa. A análise qualitativa nos permitirá reunir as respostas dos professores no que se refere à Sondagem e ao Teste Situacional.

Entendemos que a abordagem qualitativa, caracterizada como uma visão da produção do conhecimento como processo construtivo-interpretativo e dialógico (GONZÁLEZ REY, 2002), é adequada para o desenvolvimento de pesquisas com crianças. Essa abordagem possibilita uma ação reflexiva do investigador, a partir de uma ressignificação dos dados e de uma busca teórica constante para dar novos sentidos ao que está sendo encontrado durante o processo do estudo.

Ao encontro da abordagem qualitativa temos o método clínico-crítico piagetiano para subsidiar nosso processo de coleta e análise dos dados. O método clínico-crítico favorece o tratamento do nosso problema de pesquisa, haja visto que Piaget (1982) ao realizar suas

entrevistas clínicas, buscava conhecer o pensamento do interlocutor, intervindo de maneira sistemática e, com base nas respostas dadas pelos sujeitos, novas perguntas eram elaboradas.

As entrevistas referentes à Sondagem foram transcritas ‘ipsis litteris’ para análise e categorizadas de acordo com as temáticas principais que traziam em seu conteúdo.

A análise quantitativa é realizada à medida que nos interessa saber a quantidade dos professores e dos estudantes de Pedagogia que apresentam visões semelhantes e diferentes em relação ao desenho infantil, sobretudo, no Teste Situacional.

4.8 Aspectos éticos

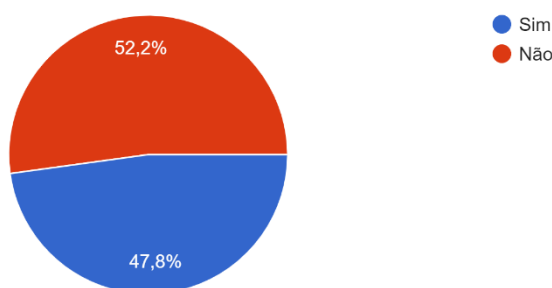
A pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil, obtendo parecer favorável junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFC/UNESP, campus de Marília-SP (anexo I). Foi aprovada mediante o parecer número 4.969.201. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices II e III).

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos, inicialmente, a análise dos dados, referente ao Teste Situacional aplicado aos professores da Educação Infantil e aos estudantes concluintes do curso de Pedagogia.

Sobre a formação dos professores, dos 23 docentes da Educação Infantil participantes, 47,8% responderam que além do curso de graduação Pedagogia, também cursaram formação anterior em Habilitação Específica para o Magistério, o antigo CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. 52,2% responderam que tiveram essa formação anterior à licenciatura.

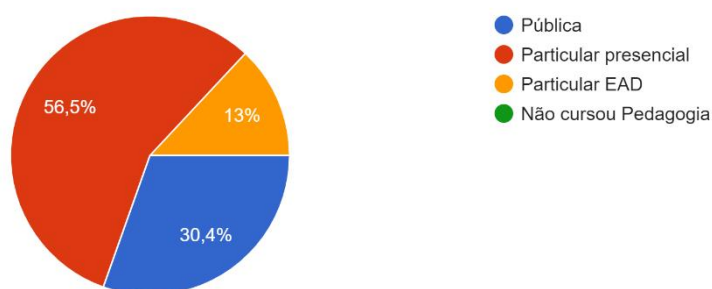
Gráfico 1 - Formação dos professores de Educação Infantil



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre as instituições de ensino em que as graduações em Pedagogia foram cursadas, temos que 56,5% dos docentes cursaram a licenciatura em faculdades particulares presenciais; 30,4% realizaram o curso em uma faculdade pública e 13% na rede particular, sendo a modalidade à distância.

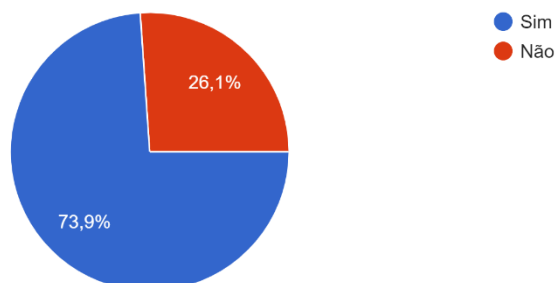
Gráfico 2 - Tipo de instituição de ensino superior em que se formaram os professores de Educação Infantil



Fonte: Dados da pesquisa.

Após a conclusão da graduação, 73,9% dos professores afirmaram ter cursado uma pós-graduação lato-sensu e 26,1% não realizou outros cursos.

Gráfico 3 - Quantidade de professores Educação Infantil que cursaram ou não pós-graduação lato-sensu



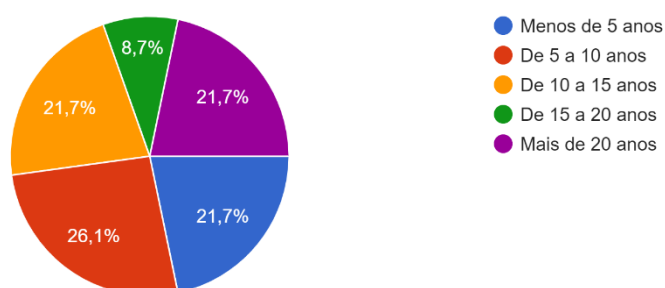
Fonte: Dados da pesquisa

Dos cursos de pós-graduação lato-sensu cursados, tivemos os seguintes resultados: 13% cursou Psicopedagogia Clínica e Institucional; 4,3% cursou Alfabetização e Letramento; 4,3% cursou Educação Infantil; 4,3% cursou Artes Visuais; 4,3% cursou Educação Inclusiva; 4,3% cursou Neuro Psicopedagogia; 4,3% cursou Atendimento Especializado em Deficiência Auditiva; 4,3% cursou Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual; 4,3% cursou Alfabetização e Metodologia Matemática; 4,3% cursou Educação Especial e Inclusiva em Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDA) e Transtorno do Espectro Autista (TEA);

4,3% cursaram Gestão Escolar; 4,3% cursou Educação Infantil com Psicomotricidade e 21,7% não cursou nenhum curso.

No que se refere ao tempo de atuação dos professores na Educação Infantil, 21,7% atuam há menos de cinco anos; 26,1% atuam há pelo menos cinco anos até 10 anos; 21,7% atuam de 10 a 15 anos; 8,7% atuam de 15 há 20 anos; e 21,7% atuam há mais de 20 anos na Educação Infantil.

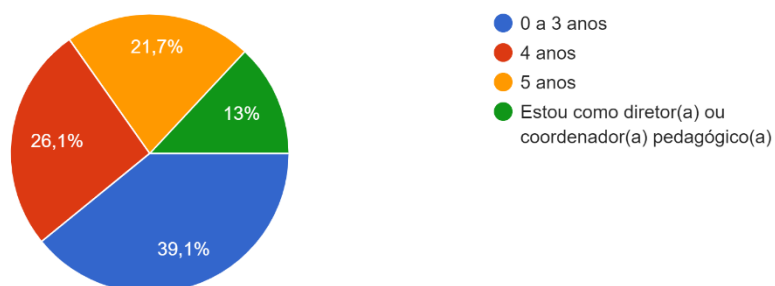
Gráfico 4 - Tempo de atuação dos professores na Educação Infantil



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre a faixa etária com que cada professor trabalha, 39,1% atuam junto a crianças de até três anos de idade; 26,1% atuam com crianças de quatro anos; 21,7% trabalham com crianças de cinco anos de idade e 13% na ocasião da coleta de dados, assumiam o cargo de coordenador pedagógico da Educação Infantil.

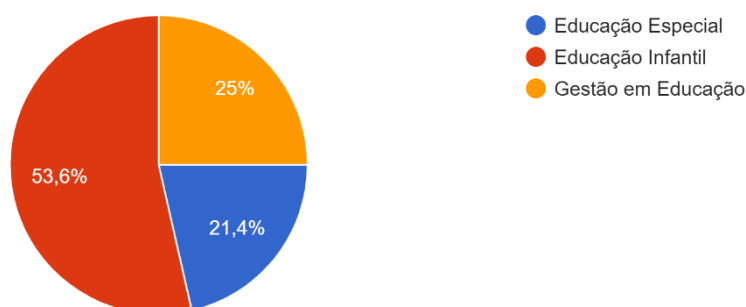
Gráfico 5 - Faixa etária atendida pelos professores de Educação Infantil



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre os estudantes de Pedagogia nos interessa saber apenas a respeito do aprofundamento escolhido no último semestre da formação. Dos 28 alunos, temos que 53,6% optaram pelo aprofundamento em Educação Infantil; 25% escolheram o aprofundamento em Gestão; 21,4% cursaram o aprofundamento em Educação Especial.

Gráfico 6 - Aprofundamento cursado pelos estudantes de Pedagogia



Fonte: Dados da pesquisa.

5.1 Análise Quantitativa – Teste Situacional

A partir daqui, descreveremos de maneira detalhada, a forma de análise quantitativa utilizada no Teste Situacional, partindo da apresentação de aspectos importantes referentes à utilização de questionários como forma de coleta de dados e, todo trabalho estatístico realizado.

5.1.1 Explicações pertinentes ao questionário

Entrevistas estruturadas são ferramentas para coleta de dados com perguntas organizadas e ordenadas a serem respondidas sem a presença do pesquisador (LAKATOS; MARCONI, 2009, SANTOS 1999) e devem possuir cerca de 20-30 perguntas e seja respondido em até 30 minutos (GIL, 2011). Assim, não deve ser longo a ponto de causar cansaço e desinteresse dos entrevistados e, ao mesmo não deve ser muito curto e possuir informações insuficientes (GIL, 2011). Neste tipo de entrevista há questões de múltipla com respostas objetivos para serem submetidas a análises posteriores (SMITH, 2000).

5.1.2 Confiabilidade do questionário - Alpha e Cronbach

Utilizando o banco de dados com as respostas das perguntas dos entrevistados alunos, professores e todos os envolvidos, a confiabilidade dos questionários foi aferida pelo teste Alfa de Cronbach (CRONBACH, 1951; HORA, *et al.*, 2010). Baseado neste coeficiente, a confiabilidade do questionário é classificada por diferentes autores. Baseado nas classificações propostas por Landis e Koch (1977) e Jackson (2015) os valores de confiabilidade do Alpha de Cronbach foram considerados quase perfeita ou muito alta entre valores de 0,81 a 1,00, substancial ou alta entre 0,61 e 0,80, moderada entre 0,41 a 0,60, razoável ou baixa entre 0,21 a 0,40 e pequena ou muito baixa entre 0,00 e 0,20 (LANDIS, KOCH, 1977). Após a realização do teste é realizada simulação entre as perguntas na qual é verificada se alguma pergunta aumentou fortemente a inconsistência do instrumento, nestes casos pode haver a necessidade de retirada de perguntas do questionário.

Tabela 1 - Interpretação do coeficiente de Alpha de Cronbach adotado neste estudo

Valor da Confiabilidade	Interpretação da confiabilidade
0,81 a 1,00	muito alta ou quase perfeita
0,61 a 0,80	substancial ou alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	baixa ou razoável
0,00 a 0,20	muito baixa ou pequena

Fonte: Dados da pesquisa.

Para as respostas dos estudantes o Alpha de Cronbach foi de 0,65 sendo considerado substancial ou alta a confiabilidade do questionário. Para as respostas dos professores o Alpha de Cronbach foi ainda maior, de 0,76 sendo considerado mais alta a confiabilidade do questionário em relação aos estudantes mesmo com menos respondentes. Para todos os respondentes a confiabilidade do Alpha de Cronbach de 0,71 também foi considerado substancial ou alta. Assim este instrumento pode ser considerado adequado para as análises estatísticas.

5.1.3 Comparações entre as respostas

A seguir apresentamos a análise quantitativa dos dados referentes ao Teste Situacional aplicado aos professores da Educação Infantil e aos alunos do curso de Pedagogia. Todas as frequências de respostas foram testadas pelo teste de qui-quadrado - χ^2 (χ^2 com 3 graus de liberdade) para verificar se havia diferenças entre os valores observados e esperados (25% de frequência para cada resposta, CM, C, D e DM).

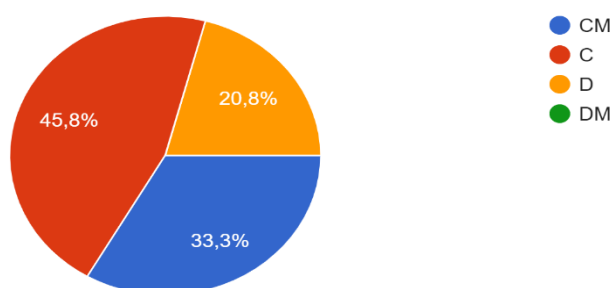
A situação 1 aborda a questão dos elogios valorativos atribuídos às crianças e aos seus desenhos pelos educadores. O caso é: *A professora Catarina gosta muito de acompanhar os desenhos de seus alunos para perceber a evolução das representações gráficas. As crianças sempre se mostram muito envolvidas nas propostas da professora e já estão acostumadas a produzir desenhos com frequência.*

A primeira possibilidade de atuação docente, descrita como: *A professora olha o desenho de cada criança e avalia a qualidade dos traçados, a adequação das cores utilizadas, a pintura dentro dos limites das formas e no mesmo sentido, a disposição dos elementos gráficos no espaço da folha, entre outros aspectos considerados por ela como importantes e, com base nestas informações, verifica se a criança apresenta um desenho adequado ou não para sua faixa etária e intervém colaborando para a evolução desse desenho, quando necessário.*

Era esperado que os sujeitos respondessem C (concordo) e percebessem a atenção dada pela professora aos desenhos das crianças, colaborando quando necessário para evolução de suas representações, no entanto, não é explícita o tipo de intervenção da professora.

Tivemos 45,8% dos nossos professores que concordaram (C) com o posicionamento da professora; 33,3% responderam que concordaram muito (CM) com a atuação da docente e 20,8% responderam que discordaram (D) da ação da professora. Com os professores, não obtivemos respostas indicativas que discordaram muito (DM) com o papel docente em relação ao desenho. O teste de qui-quadrado foi marginalmente significativo demonstrando maior número de respostas C em relação as demais ($\chi^2 = 7,410$, $p = 0,059$).

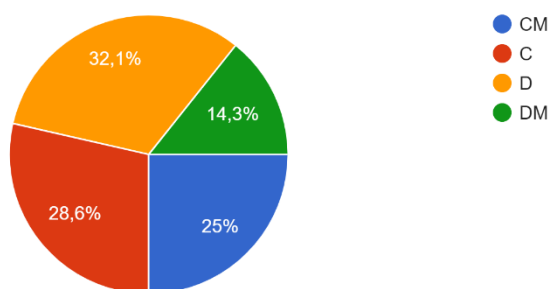
Gráfico 7 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 1/situação 1 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Por sua vez, 32,1% dos estudantes de Pedagogia responderam que discordaram (D) do posicionamento da professora; 28,6% concordaram (C) com a atuação da professora; 25% concordaram muito (CM) com o modo de agir da professora; e, por fim, 14,3% discordaram muito (DM) da ação docente. O teste de qui-quadrado demonstrou não haver diferenças entre as frequências de respostas ($\chi^2 = 1,135$, $p = 0,769$).

Gráfico 8 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 1/situação 1 do Teste Situacional



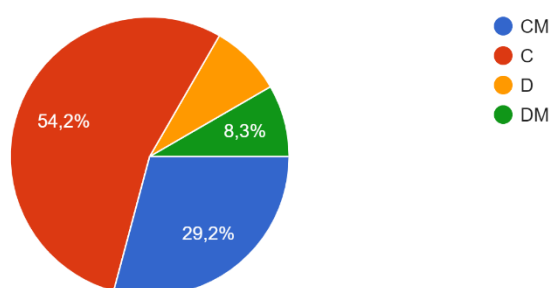
Fonte: Dados da pesquisa.

Para a segunda possibilidade de ação da professora temos: *Catarina aprecia cada desenho e deixa um recadinho para a criança no próprio desenho, por exemplo: “Ótimo, você arrasa!”, “Seus desenhos são os melhores!” ou “Muito capricho! Você é 10!” etc.*

Seria esperado que os sujeitos respondessem que discordaram muito (DM) e percebessem o uso inadequado de elogios valorativos, registrados nos desenhos das crianças.

Obtivemos os seguintes resultados: 54,2% dos professores, concordaram (C) com o comportamento da professora; 29,2% concordaram muito (CM) com as ações docentes; 8,3% discordaram muito (DM) da professora; 8,3% discordaram (D) do modo de agir da professora. O teste de qui-quadrado demonstrou não haver diferenças entre as frequências de respostas ($\chi^2 = 5,605$, $p = 0,133$).

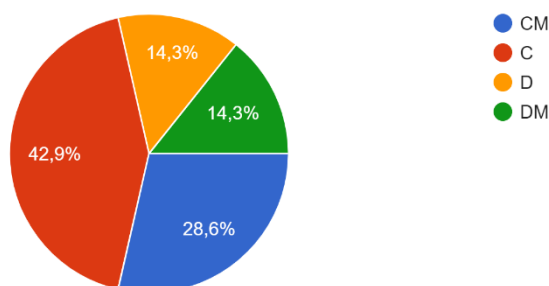
Gráfico 9 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 1/situação 2 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Os estudantes responderam que 42,9% concordaram (C) com a professora e suas ações; 28,6% concordaram muito (CM) com o comportamento da professora; 14,3% discordavam da atuação docente; 14,3% discordaram muito (DM) do modo de agir da professora na situação. O teste de qui-quadrado demonstrou não haver diferenças entre as frequências de respostas ($\chi^2 = 3,019$, $p = 0,389$).

Gráfico 10 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 1/situação 2 do Teste Situacional



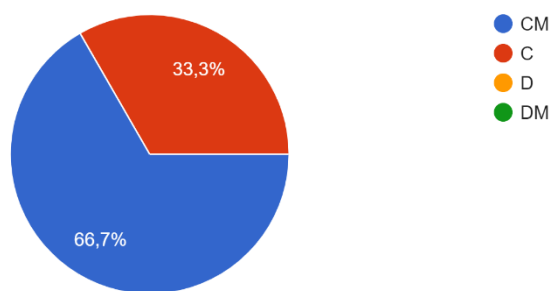
Fonte: Dados da pesquisa.

Finalmente, a terceira possibilidade de atuação docente era: A professora olha com atenção cada produção, conversa com cada criança sobre o que desenhou e percebe a evolução das representações, relembrando desenhos anteriores feitos por cada uma em outros momentos. Ela ainda comenta os desenhos perguntando a cada um: *“Como você se sentiu desenhando? Você ficou feliz por ter feito esse desenho? Vi que você usou cores vibrantes aqui. Estou vendo os detalhes que você fez...”*.

Era esperado que os participantes respondessem que concordaram muito (CM) e percebessem o posicionamento assertivo da professora ao não estabelecer comparações entre as crianças e considerar os avanços individuais de cada uma.

Em relação aos professores, 66,7% concordaram muito (CM) com a maneira como a professora se comportou; 33,3% concordaram (C) com a atuação da docente. O teste de qui-quadrado demonstrou não haver diferenças entre as frequências de respostas. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior número de respostas C e CM em relação às demais ($\chi^2=15,559$, $p = 0,001$).

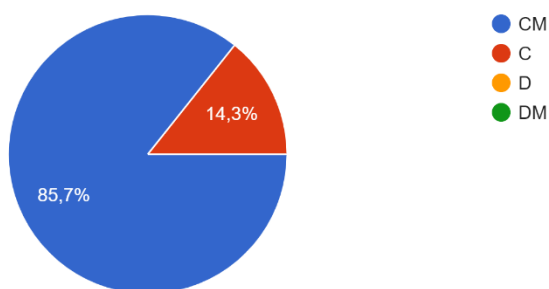
Gráfico 11 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 1/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre os estudantes podemos afirmar que 85,7% concordaram muito (CM) com a ação da professora; 14,3% concordaram (C) com a atuação docente na situação descrita. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior número de respostas C e CM em relação às demais ($\chi^2=24,141$, $p < 0,001$).

Gráfico 12 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 1/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

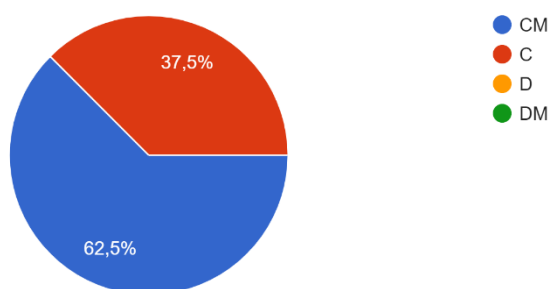
A situação 2 aborda a questão dos desenhos estereotipados. O caso é: *Lara adora desenhar na escola. Durante uma atividade, ela pediu à professora que a ajudasse a desenhar uma casa. A professora lhe pergunta: - “Como você quer desenhar a casa?”. Percebendo que Lara demorava a responder, a professora sugeriu: - “Mostre como você gostaria de fazer”. Então, a menina começou a desenhar um quadrado bem grande na folha e, em seguida, alguns riscos verticais na frente do quadrado. A professora pergunta o que Lara está pensando para desenhar e a menina diz: - “Esse é o muro da minha casa e esse aqui é o portão da frente. Está pronto!”.*

A primeira possibilidade de atuação da professora era: *A professora olha o desenho e pergunta se Lara quer experimentar desenhar casas diferentes também. Para inspirá-la caminha pelo quarteirão da escola e sinaliza alguns elementos para a menina observar, como os formatos dos telhados, a existência ou não de portões, jardins, muros etc.*

Era esperado que os sujeitos respondessem que concordavam muito (CM), pois a professora auxilia a criança a observar a realidade e os detalhes sem lhe forçar a criar um modelo único de casa.

Tivemos os seguintes resultados: 62,5% dos professores concordaram muito (CM) com a ação da professora; 37,5% concordaram (C) com a situação descrita. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior número de respostas CM em relação às demais ($\chi^2 = 15,559$, $p = 0,001$).

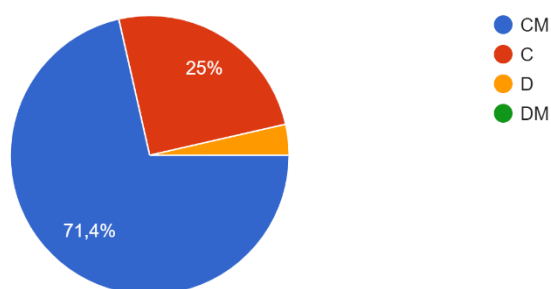
Gráfico 13 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 2/situação 1 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Os estudantes de pedagogia responderam que 71,4% concordaram muito (CM) com a atitude da professora; 25% concordaram (C) com a situação; 3,6% discordavam (D) do posicionamento da docente. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior número de respostas CM em relação às demais ($\chi^2=17,759$, $p < 0,001$).

Gráfico 14 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 2/situação 1 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

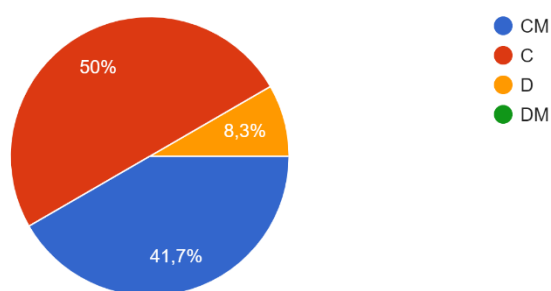
Para a segunda possibilidade de atuação temos: *A professora diz à Lara que entendeu seu desenho e indaga se a menina está satisfeita. Depois, pergunta se está faltando algo no*

desenho e se a criança gostaria de fazer mais elementos para completar a sua casa. Ela questiona: “Onde fica o telhado da casa? E as janelas? A porta está aí?”.

Era esperado que os participantes respondessem D (discordo) por perceberem o comportamento diretivo da professora na proposta, haja visto que tenta direcionar o desenho da criança ao apresentar aspectos que a seu ver, poderiam enriquecer a produção da aluna.

Os dados apontam que 50% dos professores concordaram (C) com o modo de agir da docente; 41,7% concordaram muito (CM) com a atuação da professora; 8,3% discordavam (D) do papel da professora em relação ao desenho da criança. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior número de respostas C e CM em relação às demais ($\chi^2=10,042$, $p = 0,018$).

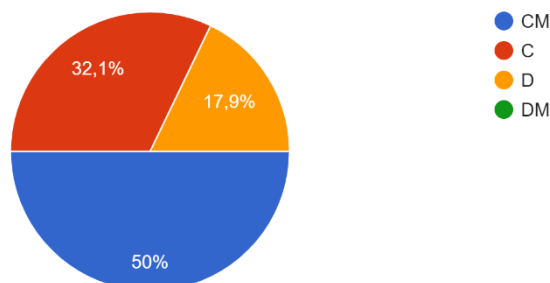
Gráfico 15 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 2/situação 2 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa

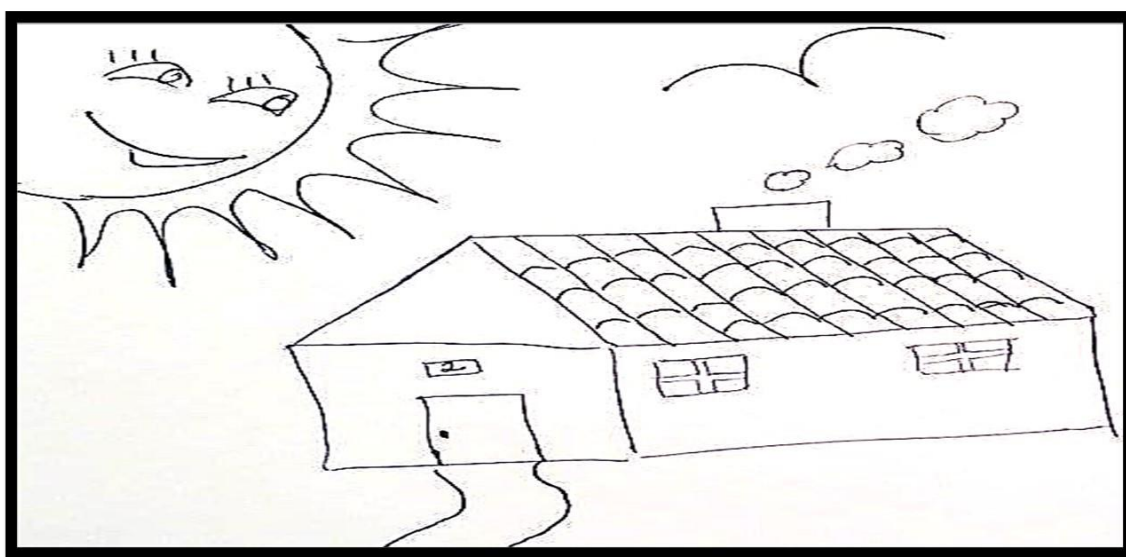
Os estudantes responderam que 50% concordaram muito (CM) com os direcionamentos da professora; 32,1% concordavam (C) com a ação da professora; 17,9% discordavam (D) do comportamento da docente. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior número de respostas CM em relação às demais ($\chi^2=9,9167$, $p = 0,019$).

Gráfico 16 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 2/situação 2 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa

Para a terceira possibilidade temos: III – *A professora pega uma outra folha de papel e faz o desenho como ilustra a figura a seguir, dizendo – “Vou desenhar uma aqui somente para você ter uma ideia, mas você depois fará a sua, ok?”*



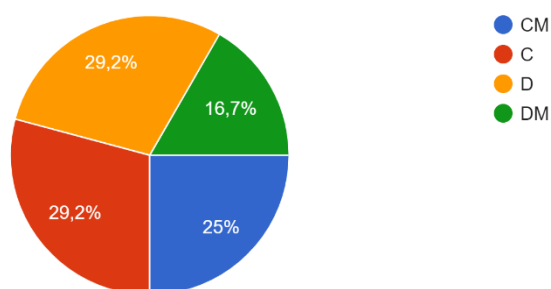
Casa desenhada pela professora e mostrada à criança.

Diante do apresentado, era esperado que os participantes respondessem que discordavam muito (DM), pois a professora interfere no desenho da criança a partir de um estereótipo de casa e isso limita a criação infantil.

Temos como resultado que: 29,2% dos professores discordaram (D) do comportamento da professora; 29,2% concordaram (C) com o modo de agir da docente; 25% concordaram muito (CM) com a maneira como a professora realizou a intervenção; 16,7% discordaram muito

(DM) da atuação docente. O teste de qui-quadrado demonstrou não haver diferenças entre as frequências de respostas ($\chi^2=0,419$, $p = 0,936$).

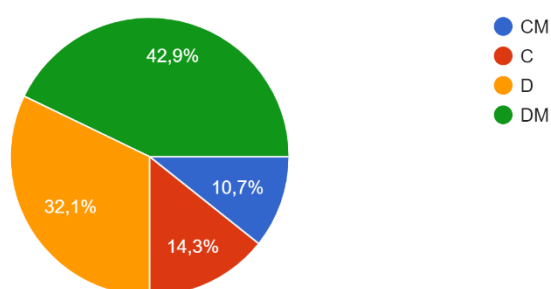
Gráfico 17 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 2/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa

Já 42,9% dos estudantes discordaram muito (DM) da maneira de agir da professora; 32,1% discordaram (D) da forma como a professora realizou a intervenção; 14,3% concordaram (C) com as ações da professora; 10,7% concordaram muito (CM) da atuação da docente. O teste de qui-quadrado demonstrou não haver diferenças entre as frequências de respostas ($\chi^2=3,984$, $p = 0,263$).

Gráfico 18 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 2/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa

O caso 3 trata do trabalho com as cores em propostas de desenhos: *Fernanda deseja trabalhar as cores com sua turma, pois percebe que as crianças têm explorado pouco o colorido em seus desenhos. Para despertar o interesse das crianças, ela tem pensado em*

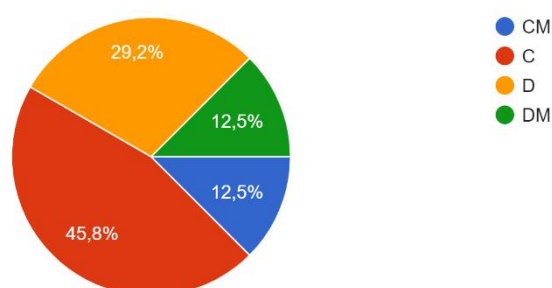
propostas bem dinâmicas em que seus alunos possam observar as cores e sua presença em diferentes elementos do mundo.

Como primeira possibilidade de atuação temos: *A professora define que para as crianças aprenderem as cores, seus nomes e empregos corretos, o melhor é trabalhar cada cor separadamente, por exemplo, criando o “dia da cor verde” em que as crianças devem usar roupas e adereços verdes e pintar desenhos, exclusivamente, com a cor verde, assim como encontrar elementos na natureza verde e recortar em revistas imagens com predomínio da cor verde.*

Era esperado que os sujeitos respondessem que discordavam muito (DM) da ação da professora, considerando a forma restrita e fragmentada que a professora trabalha as cores, sem propiciar situações para as crianças estabelecerem relações, fazerem observações e constatações por elas mesmas.

Verificamos que 45,8% dos professores concordaram (C) com a atitude da professora; 29,2% discordaram (D) da ação da docente; 12,5% concordaram muito (CM) com o comportamento da professora; 12,5% discordaram muito (DM) da maneira como a professora realizou a proposta. O teste de qui-quadrado demonstrou não haver diferenças entre as frequências de respostas ($\chi^2 = 4,180$, $p = 0,243$).

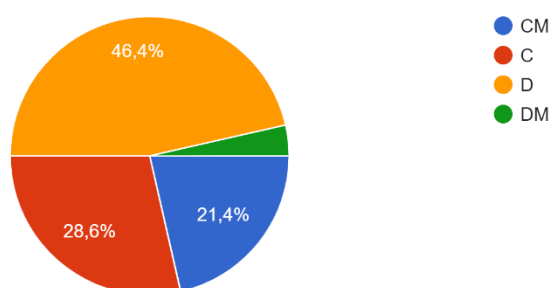
Gráfico 19 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 3/situação 1 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa

Nos dados relacionados aos estudantes de Pedagogia observamos que 46,4% discordaram (D) de que como a professora organizou a proposta; 28,6% concordaram (C) com a atuação docente; 21,4% concordaram muito (CM) com o papel da professora; 3,6% discordaram muito (DM) da ação da professora. O teste de qui-quadrado demonstrou não haver diferenças entre as frequências de respostas ($\chi^2=6,443$, $p = 0,092$).

Gráfico 20 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 3/situação 1 do Teste Situacional



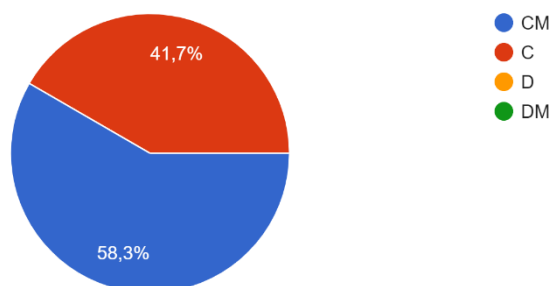
Fonte: Dados da pesquisa

Como segunda possibilidade: *Fernanda passa a estimular que as crianças usem mais as cores em seus desenhos, através da observação da natureza, incentivando a turma a pensar na presença das diferentes cores no mundo e possibilitando que pensem e falem sobre o que já sabem sobre cada cor que conhecem, como também propondo experiências para descobrirem novas cores.*

Era esperado que respondessem que concordavam muito (CM) ao visualizarem que a professora cria situações de observação pelas crianças e possibilita condições de explorarem as cores de forma contextualizada com a realidade.

Constatamos que 58,3% dos professores concordaram muito (CM) com a atuação da professora; 41,7% concordaram (C) com o papel desempenhado pela docente na situação apresentada. Não houve registro de respostas que demonstrassem que os professores discordaram muito (DM) ou discordaram (D) com a professora. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas CM em relação às demais ($\chi^2=15,271$, $p = 0,002$).

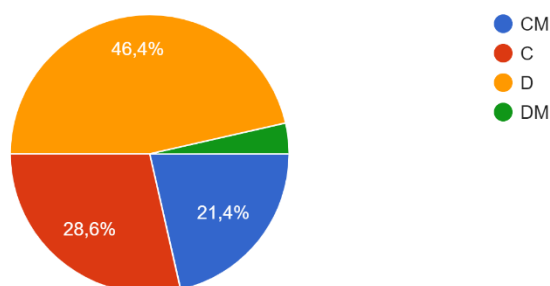
Gráfico 21 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 3/situação 2 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa

Na amostra de estudantes percebemos que 75% concordaram muito (CM) com a ação da professora; 25% concordaram (C) com a atuação docente. Não houve registro de respostas que demonstrassem que os professores discordaram muito (DM) ou discordaram (D) com a professora. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas CM em relação às demais ($\chi^2=21,000$, $p < 0,001$).

Gráfico 22 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 3/situação 2 do Teste Situacional



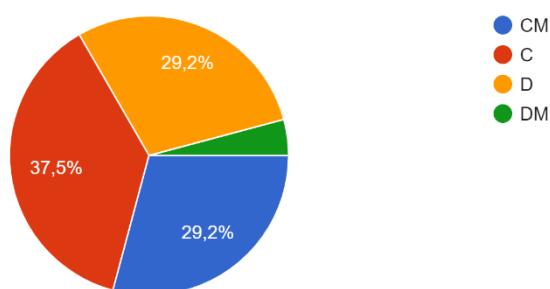
Fonte: Dados da pesquisa

Como terceira possibilidade de atuação docente temos que: *A professora reforça o uso correto das cores através do diálogo com as crianças e solicitação de novos desenhos privilegiando as cores discutidas. Por exemplo: - “Veja, aqui você desenhou um sol. Que cor é o sol? O sol é amarelo. O que mais é amarelo? Você pode desenhar mais coisas amarelas?”.*

Era esperado que respondessem que discordavam muito (DM), pois a professora trabalha de forma muito diretiva e limitada, reforçando que há apenas uma cor correta/adequada para pintar cada elemento, o que nem sempre condiz com a realidade ou com processos criativos.

Para tal situação verificamos que 37,5% dos professores concordaram (C) com a professora; 29,2% discordaram (D) da atuação docente; 29,2% concordaram muito (CM) com a proposta da professora; 4,1% discordaram muito (DM) da ação adotada pela professora. O teste de qui-quadrado demonstrou não haver diferenças entre as frequências das respostas ($\chi^2=4,044$, $p = 0,257$).

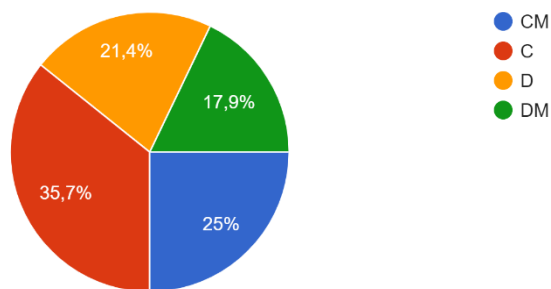
Gráfico 23 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 3/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação aos estudantes notamos que 35,7% concordaram (C) com o comportamento da professora; 25% concordaram muito (CM) com a ação da professora; 21,4% discordaram (D) da atuação docente; 17,9% discordaram muito (DM) da maneira como a professora lidou com a situação junto às crianças. O teste de qui-quadrado demonstrou não haver diferenças entre as frequências das respostas ($\chi^2=0,939$, $p = 0,816$).

Gráfico 24 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 3/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

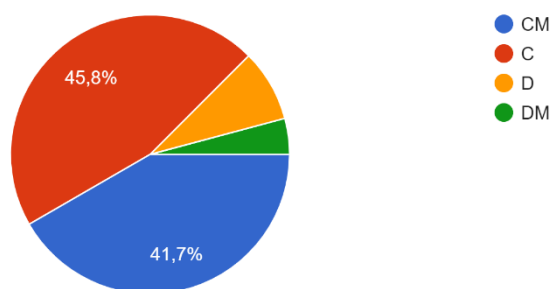
O caso 4 apresenta uma situação sobre a estética dos desenhos: *Marta e Roberta são professoras de uma mesma turma do período integral da pré-escola. Marta é a professora do período matutino e Roberta leciona à tarde. Elas estão elaborando um painel junto às crianças sobre a temática Meio Ambiente. Marta decide imprimir vários desenhos para suas crianças pintarem; em seguida ela recortou e com eles foi dirigindo onde poderiam colar cada imagem para o painel ficar bem-organizado. Já Roberta, solicitou que as crianças desenhasssem sobre a temática, recortassem, colassem e montassem junto com ela o painel. Quando a coordenadora pedagógica viu o painel, comentou que o da professora Marta tinha ficado muito bem-feito, menos borrado, mais organizado para os pais verem.*

Como primeira possibilidade de atuação temos que: *Roberta insistiu na organização do painel exclusivamente com as criações das próprias crianças e conversou com a colega sobre a sua opção de utilizar os desenhos prontos.*

Era esperado que os sujeitos respondessem que concordavam muito (CM), pois a professora considera o protagonismo das crianças, privilegiando as suas próprias produções, evidenciando sua criatividade e imaginação ao desenharem.

Verificamos que 45,8% concordaram (C) com a postura da professora em relação ao painel; 41,7% concordaram muito (CM) com a atuação da docente; 8,3% discordaram da ação da professora; 4,2% discordaram muito (DM) do comportamento da professora Roberta. O teste de qui-quadrado demonstrou que foi marginalmente significativo a maior frequência de respostas CM em relação as demais ($\chi^2=7,171$, $p = 0,067$).

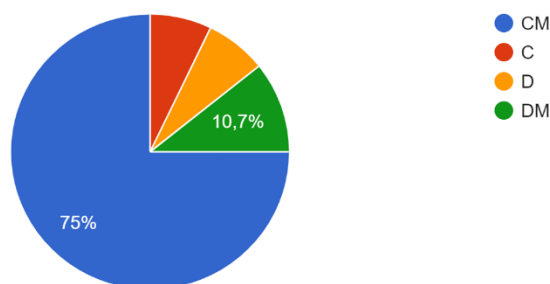
Gráfico 25 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 4/situação 1 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os estudantes de Pedagogia, percebemos que a grande maioria concordou muito (CM) com a postura da professora Roberta; 10,7% discordaram muito (DM) da ação da docente; 7,1% discordaram (D) do papel da professora; 7,1% concordaram (C) com a ação da professora. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequências de respostas CM em relação as demais ($\chi^2 = 14,156$, $p = 0,003$).

Gráfico 26 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 4/situação 1 do Teste Situacional



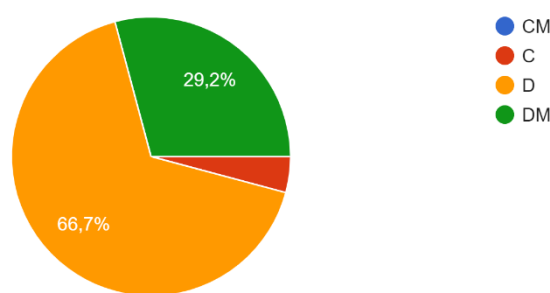
Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda possibilidade seria: *Roberta avalia o painel montado pela colega e concorda que realmente ficará muito mais harmônico, organizado e completo e que por isso seria melhor utilizar também imagens impressas sobre o meio ambiente ao invés de solicitar que as crianças desenhasssem.*

Era esperado que respondessem que discordavam muito (DM), considerando que o uso de desenhos prontos e estereotipados apenas contribuem para a reprodução pelas crianças e não incentiva a criatividade em seus desenhos.

Verifica-se que 66,7% dos professores discordaram (D) da atuação da docente; 29,2% discordaram muito (DM) da ação da professora; 4,1% concordaram (C) com a ação de Roberta. Não houve registro de respostas que demonstrassem que os professores concordavam muito (CM) com a professora. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequências de respostas D em relação as demais ($\chi^2=11,349$, $p = 0,010$).

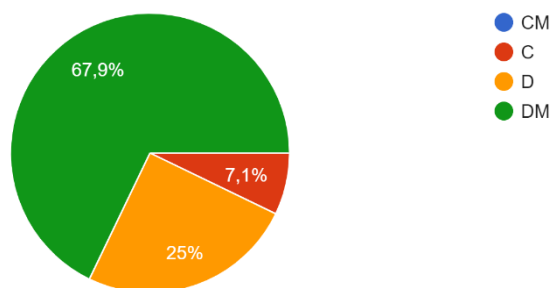
Gráfico 27 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 4/situação 2 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que 67,9% dos graduandos em Pedagogia responderam que discordavam muito (DM) da ação de Roberta; 25% discordaram da atuação da professora; 7,1% concordaram com o posicionamento da docente. Não houve registro de respostas que demonstrassem que os estudantes concordavam muito (CM) com a professora Roberta. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequências de respostas D em relação as demais ($\chi^2=15,316$, $p = 0,002$).

Gráfico 28 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 4/situação 2 do Teste Situacional



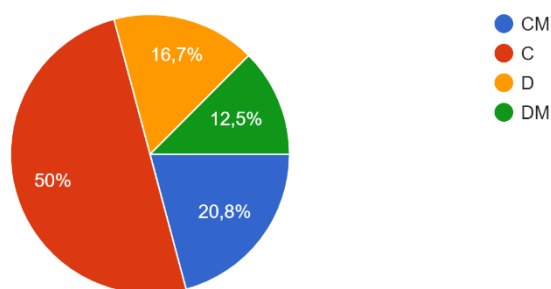
Fonte: Dados da pesquisa.

Enfim, a terceira possibilidade é: *As professoras conversam e entendem que ambas realizaram um bom trabalho no painel da turma. Elas acreditam que cada uma privilegiou um elemento importante. Marta reconhece que deu um enfoque maior para a pintura e Roberta diz que quis privilegiar o desenho. Juntas, ficam satisfeitas ao concluírem que, nos dois casos, as crianças foram protagonistas da criação do painel.*

Era esperado que respondessem que discordavam muito (DM), pois apenas uma das atividades privilegia o protagonismo infantil, isto é, no painel da professora Roberta, em que as crianças desenhavam no painel. A atividade dos desenhos prontos apenas reforça os estereótipos e a reprodução pelas crianças.

Nos dados referentes aos professores verificamos que 50% concordaram (C) com as professoras Marta e Roberta; 20,8% concordaram muito (CM) com a atuação de ambas as professoras; 16,7% discordaram (D) do posicionamento das docentes; 12,5% discordaram muito (DM) das ações das professoras. O teste de qui-quadrado demonstrou não haver diferenças entre as frequências de respostas ($\chi^2=2,665$, $p = 0,446$).

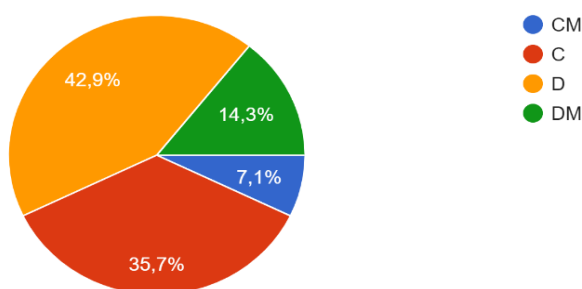
Gráfico 29 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 4/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere aos estudantes, nota-se que 42,9% discordaram (D) das ações das professoras; 35,7% concordaram (C) com a atuação das docentes; 14,3% discordaram muito (DM) do posicionamento das professoras; 7,1% concordaram muito (CM) com as professoras Roberta e Marta. O teste de qui-quadrado demonstrou não haver diferenças entre as frequências de respostas ($\chi^2=5,441$, $p = 0,142$).

Gráfico 30 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 4/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

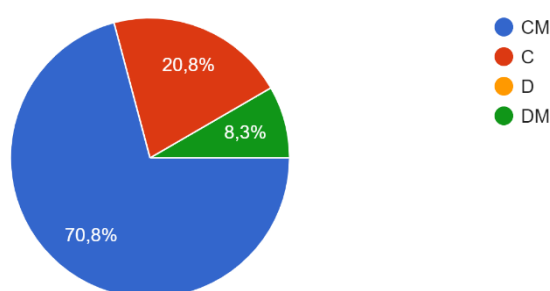
O caso 5 aborda a oferta de materiais para as propostas de desenhos junto às crianças: *O professor Paulo elaborou uma atividade para que as crianças pudessem utilizar diferentes riscantes/riscadores e suportes para produzir um desenho. Dentre os materiais ele ofereceu: carvão e madeira, guache e papelão, giz de lousa e papel camurça, e lápis de cor e folha sulfite. Todas as crianças optaram por utilizar lápis de cor para desenhar na folha sulfite.*

Como primeira possibilidade de atuação temos que: *O professor incentivou as crianças a experimentarem os diferentes recursos, possibilitando que elas sentissem como é desenhar com cada um deles para depois fazerem sua escolha final.*

Era esperado que respondessem que concordavam muito (CM), visto que o professor dá a oportunidade das crianças experienciarem situações de desenho com novos materiais, favorecendo a ampliação do repertório e a possibilidade de novas escolhas para suas criações.

A grande maioria dos professores, 70,8% concordaram muito (CM) com a postura do professor Paulo; 20,8% concordaram (C) com a atitude do professor; 8,3% discordaram muito (DM) com a postura do docente. Não houve registro de respostas que demonstrassem que os professores discordaram (D) com o professor Paulo. O teste de qui-quadrado demonstrou que as frequências de resposta CM foi superior em relação as demais ($\chi^2=11,896$, $p = 0,008$).

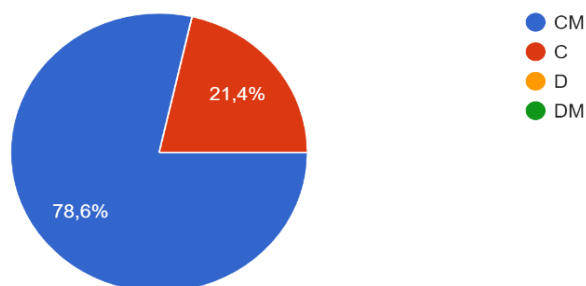
Gráfico 31 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 5/situação 1 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Com os estudantes verifica-se que majoritariamente, 78,6% concordaram muito (CM) com o posicionamento do professor; 21,4% concordaram com a atitude do docente. Não houve registro de respostas que demonstrassem que os professores discordaram (D) com o professor ou respostas referentes a discordarem muito (DM) da situação descrita. O teste de qui-quadrado demonstrou que as frequências de resposta CM foi superior em relação as demais ($\chi^2=21,836$, $p < 0,001$).

Gráfico 32 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 5/situação 1 do Teste Situacional



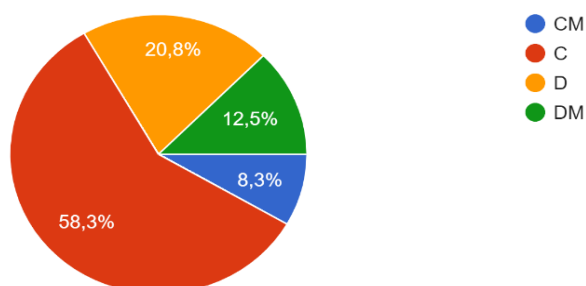
Fonte: Dados da pesquisa.

Como segunda possibilidade temos que: *O professor retira o lápis de cor e a folha sulfite como opção para que as crianças escolham os outros materiais disponíveis.*

Era esperado que respondessem que concordavam (C), pois o professor leva opções de materiais diferentes, sem o lápis de cor e a folha sulfite para que as crianças se arrisquem a experimentar outras coisas e ampliem seu repertório.

Nota-se que 58,3%, a maioria dos professores, concordaram (C) com o posicionamento do professor Paulo; 20,8% discordaram (D) da atitude do professor; 12,5% discordaram muito (DM) do posicionamento do docente; 8,3% concordaram muito (CM) com a ação do professor. O teste de qui-quadrado demonstrou que as frequências de resposta C foi marginalmente significativo e superior em relação as demais ($\chi^2=6,657$, $p = 0,083$).

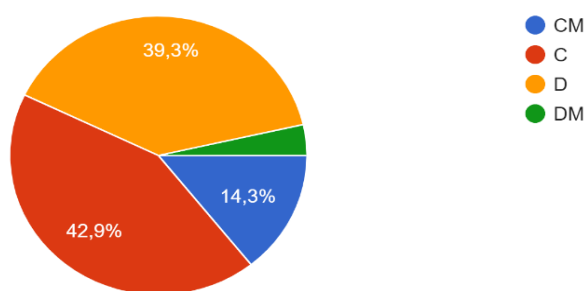
Gráfico 33 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 5/situação 2 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre as respostas dos estudantes, observa-se que 42,9% concordaram (C) com a atitude do professor; 39,8% discordaram (D) da ação do professor; 14,3% concordaram muito (CM) com a postura do professor; 3,5% discordaram muito do posicionamento do docente. O teste de qui-quadrado demonstrou que as frequências de resposta C foi marginalmente significativo e superior em relação as demais ($\chi^2=7,523$, $p = 0,057$).

Gráfico 34 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 5/situação 2 do Teste Situacional



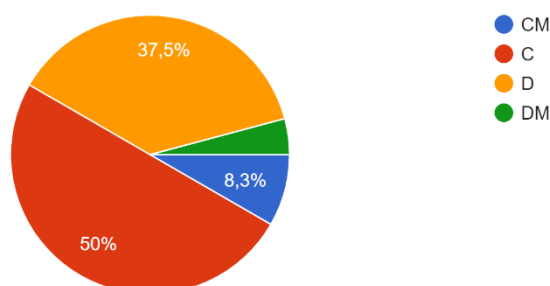
Fonte: Dados da pesquisa.

Na terceira possibilidade: *O professor Paulo entende que as crianças preferem utilizar lápis de cor e folha sulfite e para respeitar a escolha da turma, deixa os outros materiais para uma experiência futura.*

Era esperado que respondessem que discordam (D), pois o professor não oferece possibilidades das crianças terem novas experiências com os materiais diferentes e ampliem seu repertório, apenas aceita a rejeição dos outros materiais, sem incentivar a reflexão dos pequenos.

Verifica-se que 50% dos professores concordaram (C) com a ação do professor Paulo; 37,5% discordaram (D) do papel do docente; 8,3% concordaram muito (CM) com o posicionamento do professor; 4,2% discordaram muito (DM) da atitude adotada pelo professor Paulo. O teste de qui-quadrado demonstrou que as frequências de resposta C foi marginalmente significativo e superior em relação as demais ($\chi^2=7,353$, $p = 0,061$).

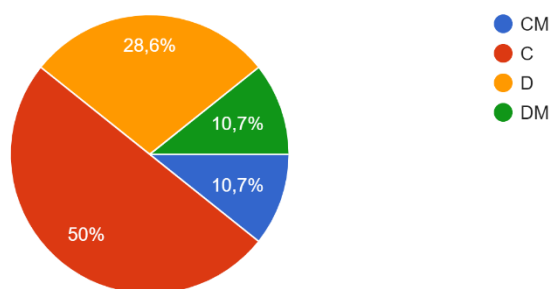
Gráfico 35 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 5/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos estudantes observa-se que 50% concordaram (C) com a ação do professor; 28,6% discordaram (D) da atitude do professor; 10,7% concordaram muito (CM) com o posicionamento do docente; 10,7% discordaram muito (DM) da postura do professor. O teste de qui-quadrado demonstrou não haver diferenças entre as frequências das respostas ($\chi^2=5,600$, $p = 0,133$).

Gráfico 36 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 5/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

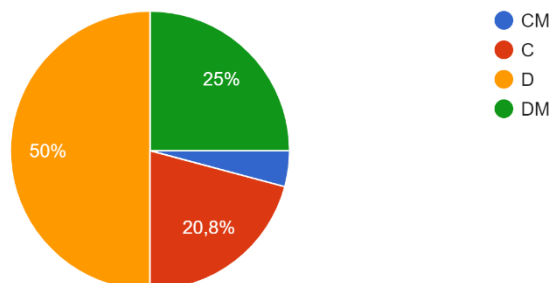
O caso 6 trata das intervenções realizadas nos desenhos das crianças pelos professores e traz a seguinte situação: *A professora Elisa contou a história Chapeuzinho Vermelho para a sua turma e, em seguida, solicitou aos alunos que fizessem um desenho sobre aquilo que tinham mais gostado da história. As crianças desenharam e foram mostrar suas criações para a professora.*

Para tal caso, temos que: *João desenhou uma menininha e uma bicicleta. A professora questionou: - “Quem é essa? Você viu que está faltando a capa vermelha? E essa bicicleta, aparece na história? Acho que você se confundiu. Vamos tentar fazer um desenho mais parecido com a história que você ouviu, João”.*

Era esperado que os sujeitos respondessem que discordavam muito (DM), visto que a professora não valoriza a criação da criança e faz com que a criança tenha que refazer o desenho de acordo com aquilo que é esperado/correto pela professora. Não provoca também a tomada de consciência da criança daquilo que ela desenhou.

Observa-se que 50% dos professores discordaram (D) da atitude da professora Elisa, 25% discordaram muito (DM) do posicionamento da professora; 20,8% concordaram (C) com o posicionamento da docente; 4,2% concordaram muito (CM) com a ação da professora Elisa. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas D em relação as demais ($\chi^2=12,372$, $p = 0,006$).

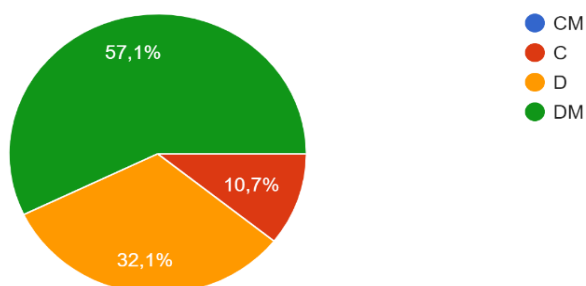
Gráfico 37 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 6/situação 1 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Vê-se que a maioria dos estudantes, 57,1% discordaram muito (DM) da atitude da professora na situação descrita; 32,1% discordaram (D) da atuação da docente; 10,7% concordaram (C) com o modo de agir da professora. Não houve registro de respostas que demonstrassem que os professores concordaram muito (CM) com a professora Elisa. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas DM em relação as demais ($\chi^2=7,801$, $p = 0,050$).

Gráfico 38 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 6/situação 1 do Teste Situacional



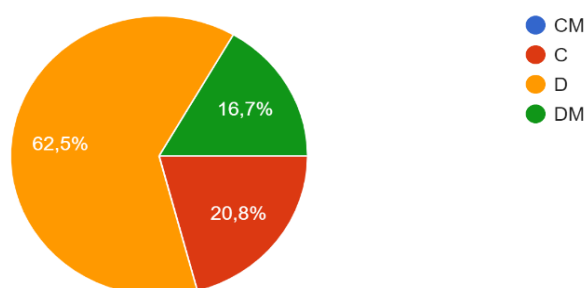
Fonte: Dados da pesquisa.

Como segunda situação a partir do caso apresentado temos: *Lana estava com dificuldade de terminar o seu desenho que se resumia ao céu, sol e às nuvens. A professora lhe entregou o livro com a história para que a criança pudesse olhar e copiar aquilo que estava faltando.*

Era esperado que respondessem que discordavam muito (DM), pois a professora incentiva a cópia/reprodução de desenhos pela criança, não valorizando a sua livre expressão e formas de representação.

Nota-se que majoritariamente, 62,5% discordaram (D) do papel desempenhado pela professora na situação descrita; 20,8% concordaram (C) com o posicionamento da professora; 16,7% discordaram muito (DM) da atuação da docente. Não houve registro de respostas que demonstrassem que os professores concordaram muito (CM) com a professora Elisa. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas D em relação as demais ($\chi^2=9,209$, $p = 0,026$).

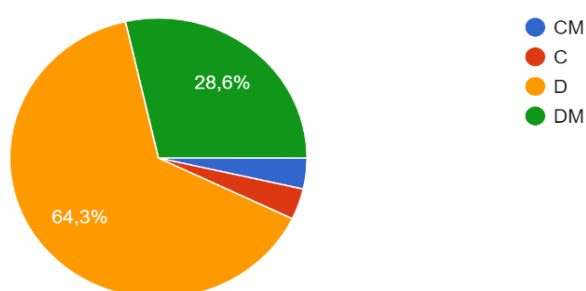
Gráfico 39 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 6/situação 2 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que 64,3% dos estudantes discordaram (D) da maneira de agir da professora; 28,6% discordaram muito (DM) da ação da professora; 3,5% concordaram muito com o modo de agir da professora; 3,5% concordaram (C) com a atuação da docente na situação descrita. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas D em relação as demais ($\chi^2=13,907$, $p = 0,003$).

Gráfico 40 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 6/situação 2 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

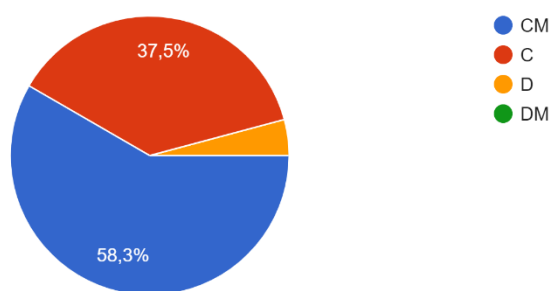
A terceira situação é a seguinte: *Pedro se sente mal com seu desenho e chora, pois diz não saber desenhar. A professora senta ao lado da criança e conversa com ele, perguntando o que ele gostaria de representar da história, qual parte tinha gostado mais e qual achou mais legal. Depois, relembra com a criança os acontecimentos da história, sem recorrer ao livro,*

mas fazendo apelo à memória do menino e àquilo que ele mais guardou da história e que pudesse querer desenhar.

Era esperado que respondessem que concordavam muito (CM), pois a professora tem uma visão sensível ao momento de insegurança da criança. Ela estabelece um diálogo com a finalidade de tranquilizá-lo e incentivá-lo a desenhar, além de permitir que a criança relembra a história e desene o que mais foi significativo para si.

Verifica-se que 58,3% concordaram muito (CM) com o posicionamento da professora; 37,5% concordaram (C) com a ação da docente; 4,2% discordaram da maneira como a professora agiu. Não houve registro de respostas que demonstrassem que os professores discordaram muito (DM) da ação da professora. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas CM em relação as demais ($\chi^2=12,474$, $p = 0,006$).

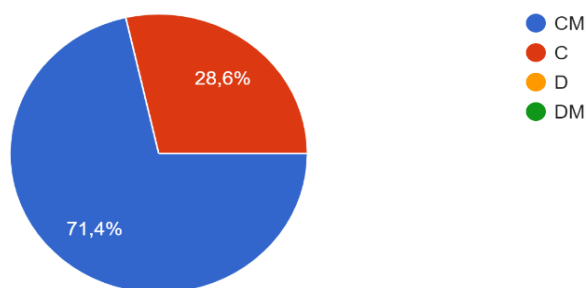
Gráfico 41 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 6/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Referente aos estudantes, percebe-se que a grande maioria, 71,4% concordaram muito (CM) com a maneira como a professora agiu na situação apresentada; 28,6% concordaram (C) com a atuação da docente. Não houve registro de respostas que demonstrassem que os professores discordaram muito (DM) do posicionamento da professora ou discordaram (D) da docente. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas CM em relação as demais ($\chi^2=20,326$, $p < 0,001$).

Gráfico 42 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 6/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

O caso 7 trata do respeito às diferentes criações infantis, conforme se apresenta uma situação entre uma professora e sua coordenadora pedagógica: *Viviane é professora de uma turma de 4 anos e está organizando uma exposição de trabalhos com as crianças. Seus alunos fazem diferentes desenhos, como nos exemplos, a seguir:*



Desenho de LUC (4 anos)



Desenho de CAR (4 anos)

A professora, insegura quanto à diferença entre os desenhos, mostra-os para a coordenadora pedagógica antes de montar a exposição e lhe pergunta se todos os desenhos devem estar presentes.

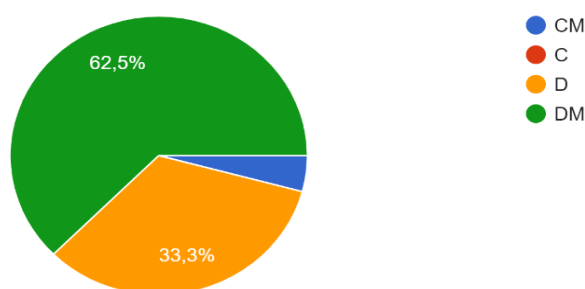
A primeira situação que emerge desse caso é: A coordenadora pedagógica recomenda que a professora reveja os trabalhos de todas as crianças e selecione aqueles mais semelhantes

ao de LUC de 4 anos que já se expressa muito bem através de suas representações. Assim a exposição ficará mais bonita para os pais.

Era esperado que respondessem que discordavam muito (DM), pois a coordenadora não considera as diferentes formas de expressão e representação das crianças. Ela valoriza mais a opinião dos pais do que o desenvolvimento das crianças refletido em seus desenhos.

Para grande maioria dos professores, 62,5% discordaram muito (DM) da ação da coordenadora pedagógica; 33,3% discordaram (D) do posicionamento da coordenadora; 4,2% concordaram muito (CM) com o papel desempenhado pela coordenação nessa situação. Não houve registro de respostas que demonstrassem que os professores concordavam (C) com a coordenação pedagógica. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas DM em relação as demais ($\chi^2=15,559$, $p = 0,001$).

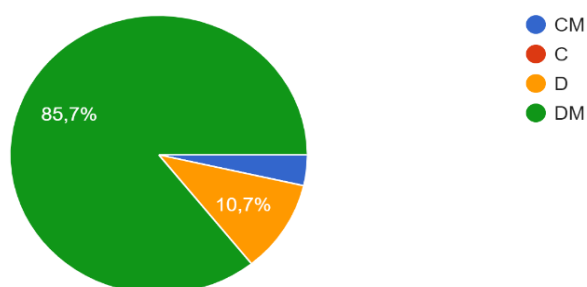
Gráfico 43 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 7/situação 1 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Os estudantes, em maioria expressiva, isto é, 85,7% discordaram muito (DM) da ação da coordenadora na situação apresentada; 10,7% discordaram (D) da atuação da coordenação; 3,6% concordaram muito (CM) com o posicionamento da coordenadora pedagógica. Não houve registro de respostas que demonstrassem que os professores concordavam (C) com a ação da coordenadora. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas DM em relação as demais ($\chi^2=12,372$, $p = 0,006$).

Gráfico 44 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 7/situação 1 do Teste Situacional



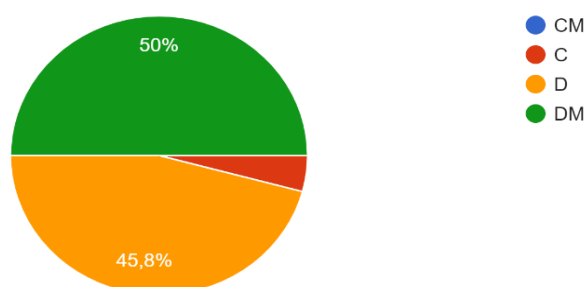
Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda situação traz que: *A coordenadora pedagógica pensando em evitar comparações e constrangimentos entre as crianças que desenham de maneiras distintas, mesmo com a mesma idade, entrega à professora um modelo de desenho pronto para que as crianças possam se basear ao desenharem, assim a exposição seguirá um padrão e, com certeza, agradecerá aos pais.*

Era esperado que respondessem que discordavam muito (DM), visto que a coordenadora não considera a variedade de representações dos pequenos que apesar de terem a mesma idade, apresentam diferentes formas de desenhar. Além disso, ela estabelece um padrão de correto e bonito a ser seguido pelas crianças, o que não se configura como uma boa prática.

Tem-se que 50% dos professores discordaram muito (DM) da maneira como a coordenadora pedagógica agiu; 45,8% discordaram (D) da atitude da coordenação perante o fato; 4,2% concordaram (C) com a postura da coordenadora. Não houve registro de respostas referentes aos participantes concordarem muito (CM) com a ação da coordenadora. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas D e DM em relação as demais ($\chi^2=12,065$, $p = 0,007$).

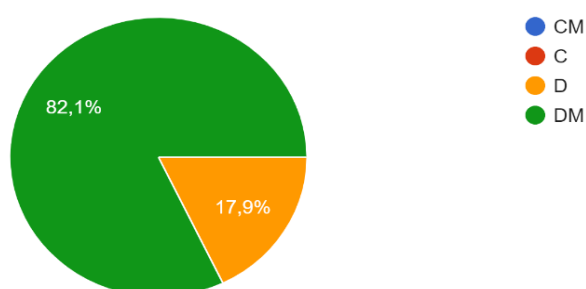
Gráfico 45 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 7/situação 2 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Nos dados relativos aos estudantes, temos que uma maioria expressiva discordou muito (DM) da postura adotada pela coordenadora pedagógica; 17,9% discordaram (D) da ação da coordenação na situação descrita. Não houve registro de respostas referentes aos participantes concordarem muito (CM) ou concordarem (C) com a ação da coordenadora. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas DM em relação as demais ($\chi^2=22,867$, $p < 0,001$).

Gráfico 46 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 7/situação 2 do Teste



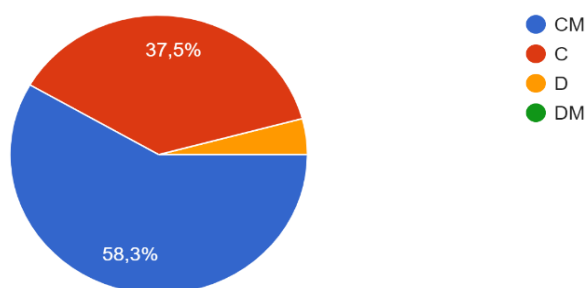
Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, na terceira situação possível: *A coordenadora pedagógica aprecia os trabalhos das crianças e recomenda que a professora exponha todos os desenhos, destacando a variedade de representações.*

Era esperado que respondessem que concordavam muito (CM), pois a coordenadora pedagógica é coerente ao considerar as diferentes produções das crianças, sem estabelecer comparações ou temer pelo que os pais poderiam achar ao compararem os desenhos da turma na exposição.

Para grande parte dos professores, 58,3% concordaram muito (CM) como a forma de agir da coordenadora; 37,5% concordaram com a atuação da coordenação; 4,2% discordaram (D) da postura da coordenadora. Não houve registro de respostas referentes aos participantes discordarem muito (DM) com a ação da coordenadora. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas CM em relação as demais ($\chi^2=15,271$, $p = 0,002$).

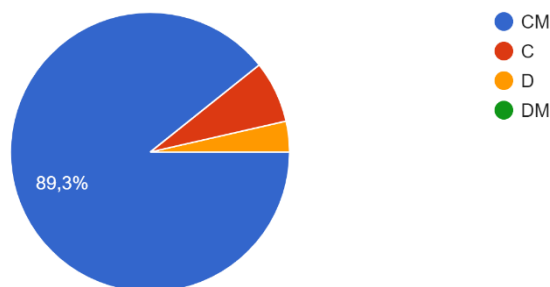
Gráfico 47 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 7/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Majoritariamente, 89,3% dos estudantes concordaram muito (CM) com a atuação da coordenadora; 7,1% concordaram com a forma de agir da coordenação; 3,6% discordaram da postura da coordenadora. Não houve registro de respostas relativas aos estudantes discordarem muito (DM) com a situação. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas CM em relação as demais ($\chi^2 = 24,403$, $p < 0,001$).

Gráfico 48 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 7/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

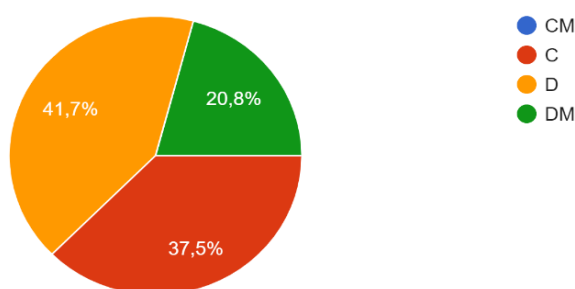
No caso 8, aborda-se o trabalho com as releituras de obras de arte. Tem-se que: *Júnior está trabalhando releituras de obras de arte com sua turma da última etapa da Educação Infantil. Ele apresentou uma obra do artista Candido Portinari à turma, discutiu informações sobre a vida do pintor e, por fim, convidou a turma a recriar a obra a partir do que tinham visto.*

A primeira possibilidade de atuação do professor seria: *O professor explica que uma releitura de obra de arte consiste em criar algo o mais semelhante possível com o que o artista fez. Sendo assim, mostra a pintura, ressalta a beleza da criação original e incentiva as crianças a copiarem da forma o mais fiel possível os traços e cores do pintor para que as representações fiquem bem parecidas com a de Candido Portinari.*

Era esperado que respondessem que discordavam muito (DM), considerando que a ideia de releitura é tratada apenas como cópia pelo professor ao exigir que seus alunos façam uma representação bem semelhante à original do artista.

Verifica-se que 41,7% discordaram (D) de como o professor lida com a proposta de releitura; 37,5% concordaram (C) com o professor; 20,8% discordaram muito (DM) com o modo de pensar do professor Júnior. Não houve respostas referentes a concordarem muito (CM) com o professor. O teste de qui-quadrado foi marginalmente significativo e demonstrou haver maior frequência de respostas D em relação as demais ($\chi^2=7,111$, $p = 0,068$).

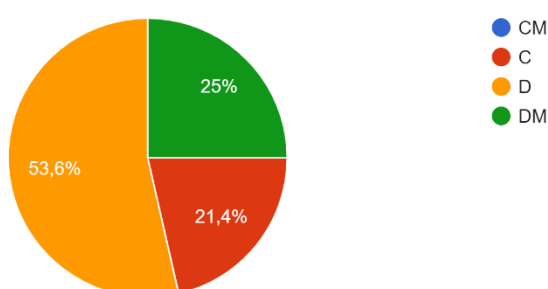
Gráfico 49 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 8/situação 1 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que 53,6% dos estudantes, discordaram (D) do modo de pensar do professor; 21,4% concordaram (C) com a visão do docente; 25% discordaram muito (DM) da perspectiva do professor. Não houve respostas correspondentes a concordarem muito (CM) com o professor Júnior e suas ideias sobre as releituras de obras de arte. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas D em relação as demais ($\chi^2=9,986$, $p = 0,018$).

Gráfico 50 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 8/situação 1 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

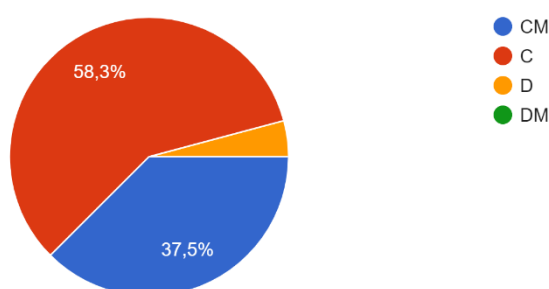
Na segunda possibilidade apresentada: *Júnior compreende a atividade de releitura de obra de arte como um “novo olhar”, isto é, uma forma de interpretação da criança. Ele apresenta diferentes obras do artista e explora as características de traços, cores, formas,*

temáticas etc. mais utilizados pelo pintor. Depois, propõe que cada criança crie uma obra inspirada nas ideias apresentadas.

Era esperado que respondessem que concordavam muito (CM), pois o professor explora a obra com as crianças e oferece condições de cada uma exercer uma ação real sobre ou a partir do original, acrescentando, retirando e/ou modificando à sua maneira.

A maioria dos professores, 58,3%, concordaram (C) com a proposta de releitura apresentada pelo docente; 37,5% concordaram muito (CM) com o professor; 4,2% discordaram (D) da ideia defendida por Júnior. Não houve respostas referentes a discordarem muito (DM) da atuação do docente a respeito do trabalho com as releituras. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas C em relação as demais ($\chi^2 = 15,271$, $p = 0,002$).

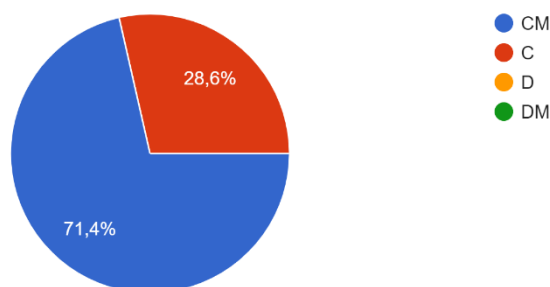
Gráfico 51 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 8/situação 2 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos estudantes, temos que 71,4% concordaram muito (CM) com a maneira de entender a releitura de obra de arte, defendida por Júnior; 28,6% concordaram com a visão do professor. Não houve respostas referentes a discordarem (D) e discordarem muito (DM) da atuação do docente. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas CM em relação as demais ($\chi^2 = 20,326$, $p < 0,001$).

Gráfico 52 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 8/situação 2 do Teste Situacional



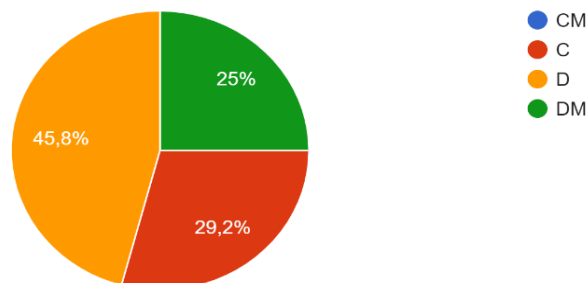
Fonte: Dados da pesquisa.

A terceira possibilidade descreve que: *O docente entende que ao realizar uma atividade de releitura, deve garantir que as crianças recriem sem fugir do tema original da obra. Dessa forma, oferece, como proposta, cópias impressas da pintura para que as crianças possam pintar de acordo com as cores utilizadas pelo artista, realizando seus movimentos e sendo auxiliadas a refletir sobre a técnica do pintor.*

Era esperado que respondessem que discordavam (D), pois o professor não permite que as crianças recriem a partir da obra do artista e, para isso, garante que as características originais da obra se mantenham com a imposição de desenhos prontos, fortalecendo a ideia de cópia.

Vê-se que 45,8% dos professores discordaram (D) do posicionamento de Júnior; 29,2% concordaram (C) com a atuação do professor; 25% discordaram muito (DM) de sua visão de releitura. Não houve registro de respostas referentes a concordarem muito (CM) com o docente. O teste de qui-quadrado foi marginalmente significativo e demonstrou haver maior frequência de respostas D em relação as demais ($\chi^2 = 6,915$, $p = 0,075$).

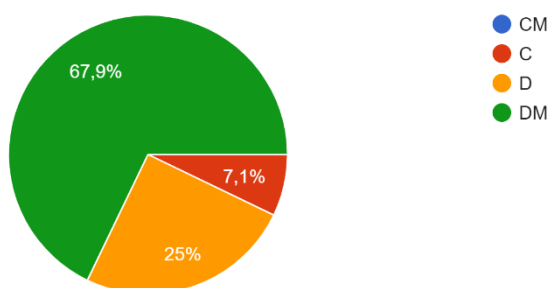
Gráfico 53 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 8/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que 67,9% dos estudantes discordaram muito (DM) da perspectiva de releitura defendida pelo professor; 25% discordaram da visão do professor; 7,1% concordaram (C) com as ideias do docente. Não houve respostas indicativas de que os estudantes concordaram muito (CM) com Júnior. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas DM em relação as demais ($\chi^2=15,316$, $p = 0,002$).

Gráfico 54 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 8/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

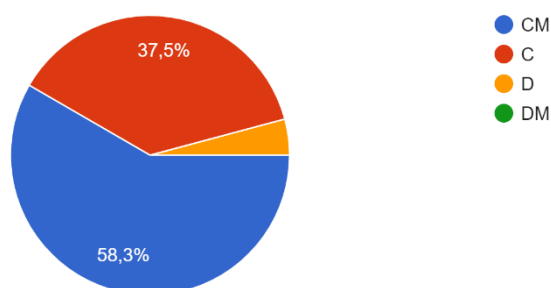
O caso 9 se refere aos estereótipos ligados às cores nos desenhos infantis, conforme se apresenta: *A professora de uma turma de 5 anos da Educação Infantil pede para as crianças desenharem o céu. Todas as crianças desenharam o céu pintado de azul. Uma das crianças, entretanto, faz um céu com tons misturados de cor de rosa, laranja e lilás, mas os coleguinhas questionam essa opção.*

Como primeira possibilidade docente, temos que: *A professora utiliza esse acontecimento para organizar uma situação de observação do céu, em diferentes horários, na intenção de promover aos alunos oportunidade de identificar possibilidades diferentes de representação.*

Era esperado que respondessem que concordavam muito (CM), visto que a professora instiga as crianças a observarem a natureza e tirarem suas conclusões sobre as possíveis cores do céu, sem dizer se o desenho está certo ou errado.

A grande maioria dos professores, 71,4% concordaram muito (CM) com a iniciativa da professora; 25% concordaram com a ação da docente; 4,2% discordaram da proposta da professora em relação ao trabalho com cores nos desenhos. Não houve respostas referentes a discordarem muito (DM) com a atuação da professora nessa situação. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas CM em relação as demais ($\chi^2=15,316$, $p = 0,002$).

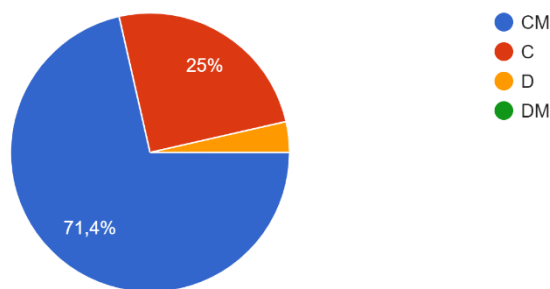
Gráfico 55 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 9/situação 1 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se que 58,3% dos estudantes concordaram muito (CM) com a ação da professora; 37,5% concordaram (C) com a atuação da docente na situação descrita; 3,6% dos estudantes discordaram (D) da postura da professora nessa atividade. Não houve registro de respostas referentes a discordarem muito (DM) da iniciativa da professora. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas CM em relação as demais ($\chi^2=17,759$, $p = 0,001$).

Gráfico 56 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 9/situação 1 do Teste Situacional



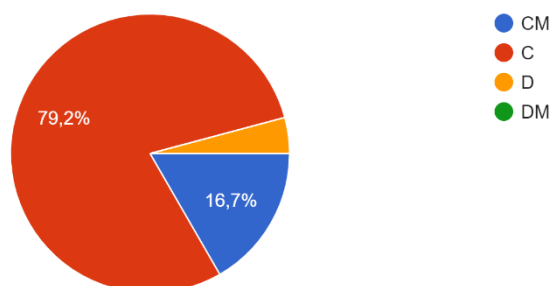
Fonte: Dados da pesquisa.

Temos como segunda possibilidade: *A professora explica que o céu pintado com um mix de cores não está errado, mas que o mais comum é azul. Depois, oferece massa de modelar e tinta guache à turma para que as crianças possam fazer misturas e perceber as diferentes tonalidades, estabelecendo relações com a cor do céu pintada pelo coleguinha de classe.*

Era esperado que respondessem que concordavam (C), pois a professora passa uma informação para as crianças referentes à cor mais comum do céu, mas dá oportunidades delas fazerem testagens e compararem as misturas de cores com diferentes materiais.

A maioria dos professores, 79,2% concordaram (C) com a ideia da professora; 16,7% concordaram muito (CM) com a proposta da professora; 4,2% discordaram (D) da ação da professora. Não houve respostas referentes aos professores discordarem muito (DM) da atitude da docente. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas C em relação as demais ($\chi^2=14,989$, $p = 0,002$).

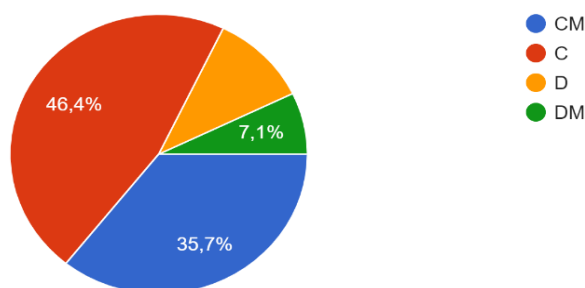
Gráfico 57 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 9/situação 2 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre as respostas dos estudantes, tem-se que 46,4% concordaram (C) com a ação da professora; 35,7% concordaram muito (CM) com a atuação da docente; 10,7% discordaram (D) da proposta da professora; 7,1% discordaram muito (DM) do posicionamento da professora na atividade. O teste de qui-quadrado foi marginalmente significativo demonstrou haver maior frequência de respostas C em relação as demais ($\chi^2=6,707$, $p = 0,082$).

Gráfico 58 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 9/situação 2 do Teste Situacional



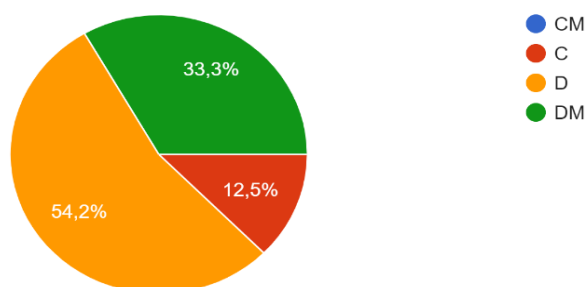
Fonte: Dados da pesquisa.

A terceira possibilidade seria: *A professora pergunta à criança em que ela estava pensando quando fez o desenho daquela maneira. Ela pergunta: - “Você já viu o céu dessa cor alguma vez?”. Depois, diz à criança para observar o desenho de cada colequinha e ver como foi pintado por eles. Também mostra várias fotos do céu com a tonalidade azul.*

Era esperado que respondessem que discordavam muito (DM), pois a professora oferece modelos fixos para a criança, sem permitir que ela expresse a sua visão/interpretação de céu, além de fazer comparações entre os desenhos da turma.

Mais da metade dos professores, isto é, 54,2% discordaram (D) da atuação da professora; 33,3% discordaram muito (DM) da ação da professora; 12,5% concordaram (C) com o posicionamento da professora na atividade. Não houve respostas referentes a concordarem muito (CM) com a atitude da docente. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas D em relação as demais ($\chi^2=9,224$, $p = 0,026$).

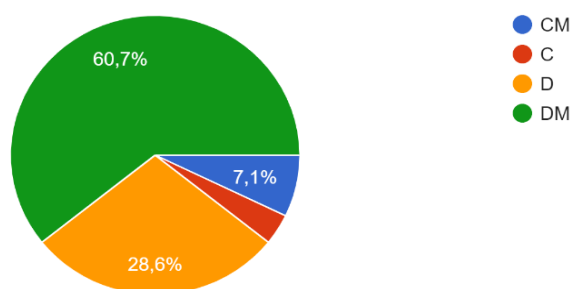
Gráfico 59 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 9/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

A grande maioria dos estudantes, ou seja, 60,7% discordaram muito (DM) da ação da professora; 28,6% discordaram (D) da atuação da professora; 7,1% concordaram muito (CM) com a postura da professora; 3,6% concordaram (C) com a maneira da professora organizar a proposta com cores. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequência de respostas DM em relação as demais ($\chi^2=11,511$, $p = 0,009$).

Gráfico 60 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 9/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Finalmente, o caso 10 trata dos desenhos estereotipados e da exploração de materiais para o trabalho com o desenho. A situação descrita é a seguinte: *Ivan é professor há 10 anos na Educação Infantil e este ano ele recebeu uma turma de crianças de 4 anos que nunca frequentou a escola. Em geral, as crianças apresentam bastante dificuldade em dar forma aos traços nos desenhos. Para trabalhar essa dificuldade, ele resolveu utilizar uma proposta de*

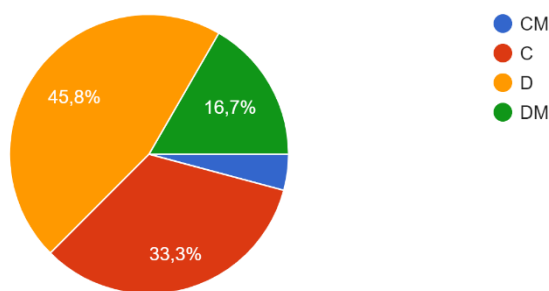
criação de desenhos com tinta guache, usando a mão das crianças. A ideia era carimbar “uma bela flor” a partir da própria mão da criança, para que pudessem perceber os contornos. Porém, nem todas quiseram fazer. Ao passar a tinta vermelha nas mãos de algumas crianças, elas se mostraram incomodadas e resistentes.

Para tal situação temos a primeira possibilidade de intervenção docente: *Ivan lembra que sempre faz atividades assim e que as crianças costumam gostar muito, além de ser uma boa proposta para aprenderem a dar forma aos desenhos. Então decide insistir com as crianças até que elas se acostumem com a tinta e possam fazer o trabalho.*

Era esperado que os sujeitos respondessem que discordavam (D) dessa atitude ao notarem que o professor não “abre mão” de sua ideia inicial, em detrimento do interesse das crianças e da dificuldade em realizarem a atividade nesse momento.

Nota-se que 45,8% dos professores discordaram (D) do posicionamento do professor; 33,3% concordaram (C) com a atitude do docente; 16,7% discordaram muito (DM) da maneira de agir do professor; 4,2% concordaram muito (CM) com a ideia do professor Ivan. O teste de qui-quadrado demonstrou não haver diferenças entre as frequências de respostas ($\chi^2=5,177$, $p = 0,159$).

Gráfico 61 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 10/situação 1 do Teste Situacional

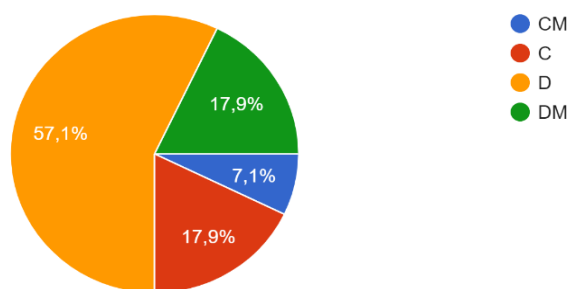


Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se que mais da metade dos estudantes, isto é, 57,1% discordaram (D) da ação de Ivan; 17,9% discordaram muito (DM) da atitude do professor; 17,9% concordaram (C) com a proposta de Ivan; 7,1% concordaram muito (CM) com a atuação do professor na atividade. O

teste de qui-quadrado foi marginalmente significativo e demonstrou haver maior frequências de respostas D em relação as demais ($\chi^2=6,966$, $p = 0,073$).

Gráfico 62 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 10/situação 1 do Teste Situacional



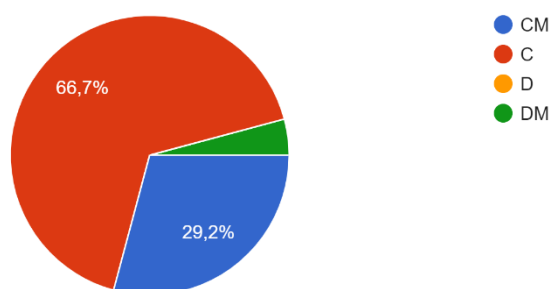
Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda possibilidade seria: *O professor repensa a atividade e decide que cada criança possa fazer a sua própria flor com tinta guache, utilizando a própria mão, os dedos ou os pincéis disponíveis na sala de aula.*

Era esperado que respondessem que concordavam (C) com o professor, ao verificarem que o docente respeita a dificuldade das crianças e oferece outras opções para realizarem a atividade, entretanto, o professor permanece com a ideia fixa de que todas as crianças devem fazer a mesma representação, isto é, a flor.

Percebe-se que a maioria dos professores, 66,7% concordaram com a maneira de Ivan organizar a proposta; 29,2% concordaram muito (CM) com a ideia do professor; 4,2% discordaram muito (DM) da atuação do docente. Não houve respostas referentes a discordarem (D) da forma de trabalho do professor Ivan. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequências de respostas C em relação as demais ($\chi^2=15,964$, $p = 0,001$).

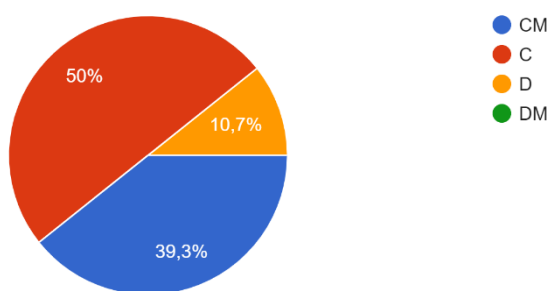
Gráfico 63 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 10/situação 2 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Vê-se que a metade dos estudantes, ou seja, 50% concordaram (C) com a ação do professor; 39,3% concordaram muito (CM) com a atuação do docente; 10,7% discordaram (D) da proposta de Ivan. Não houve registro de resposta que indicasse que os professores discordaram muito (DM) do professor. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequências de respostas C em relação as demais ($\chi^2=11,822$, $p = 0,008$).

Gráfico 64 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 10/situação 2 do Teste Situacional



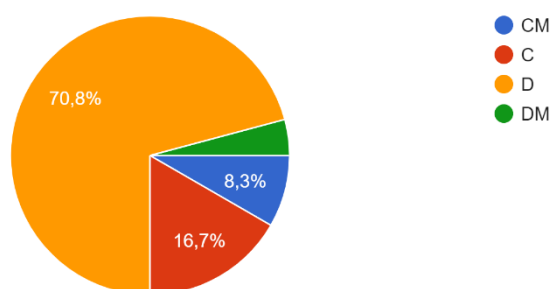
Fonte: Dados da pesquisa.

A terceira possibilidade apresentada é: *Ivan modifica toda atividade, entregando pincéis para as crianças fazerem a flor, mesmo que algumas delas tenham demonstrado gostar de pintar a mão para carimbar a flor no papel.*

Era esperado que respondessem que discordavam (D), pois o professor enquadra todas as crianças para fazerem a atividade de outro jeito, eliminando de vez a situação de conflito, sem considerar que alguns tinham gostado e se interessado pela proposta. Assim, não oferece opção de escolha aos pequenos.

Nota-se que, majoritariamente, 70,8% dos professores discordaram (D) da atuação do professor Ivan; 16,7% concordaram (C) com a proposta do professor; 8,3% concordaram muito (CM) com a ideia do professor; 4,2% discordaram muito (DM) da ação do docente em relação à proposta. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequências de respostas D em relação as demais ($\chi^2=9,663$, $p = 0,022$).

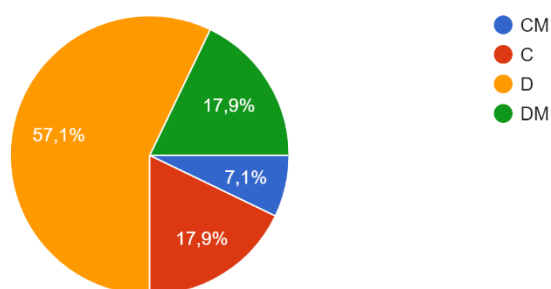
Gráfico 65 - Desempenho dos professores de Educação Infantil no caso 10/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Enfim, tem-se que 57,1% dos estudantes discordaram (D) da ação do professor; 17,9% concordaram (C) com a proposta do professor; 17,9% discordaram muito (DM) da atuação do docente; 7,1% concordaram muito (CM) com a postura do professor no trabalho com o desenho. O teste de qui-quadrado demonstrou haver maior frequências de respostas D em relação as demais ($\chi^2= 6,966$, $p = 0,073$).

Gráfico 66 - Desempenho dos estudantes de Pedagogia no caso 10/situação 3 do Teste Situacional



Fonte: Dados da pesquisa.

5.1.4 Análise comparativa descritiva entre professores da Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia

Com a finalidade de compararmos o desempenho dos participantes no Teste Situacional, calculamos a média de acertos dos professores de Educação Infantil e dos estudantes de Pedagogia em cada um dos 10 casos apresentados.

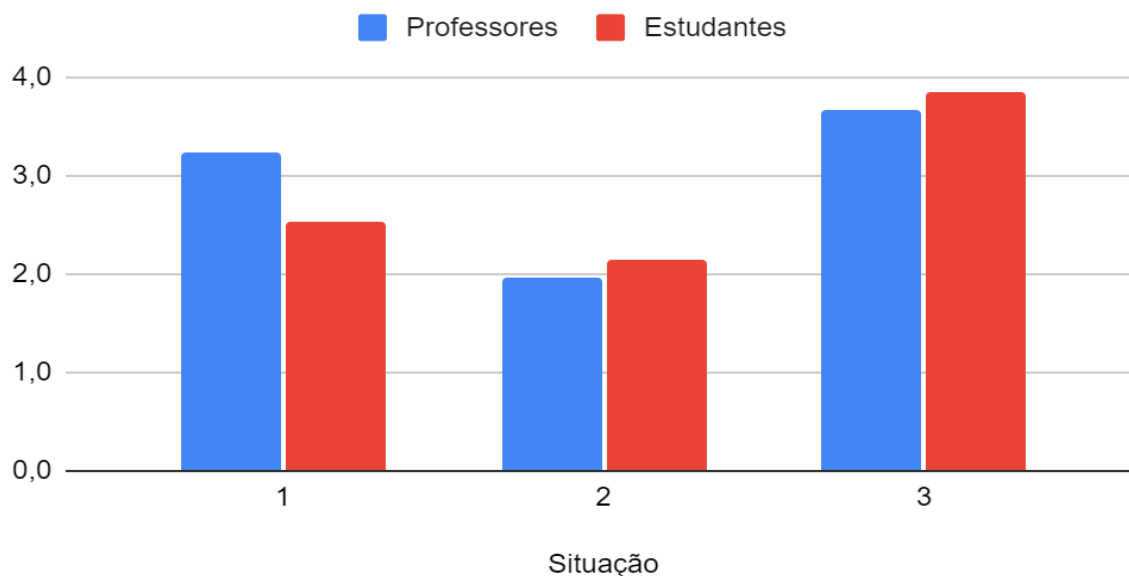
Lembramos que para cada situação tínhamos uma pontuação que variava entre 1 (menor pontuação) e 4 (maior pontuação) em respostas que variavam entre CM (concordo muito), C (concordo), DM (discordo muito) e D (discordo).

Diante dos resultados referentes ao caso 1, chamamos a atenção para a segunda situação em que ambos os grupos de participantes apresentaram uma média baixa de acertos. Podemos inferir que os participantes, tanto professores como estudantes, parecem ter dificuldade em compreender que o uso excessivo de elogios valorativos nas situações de desenho pode gerar na criança uma espécie de sentimento negativo sobre a sua autoimagem e até insegurança para a realização de desenhos futuros, afinal, tem-se a percepção de ter que desenhar bem sempre para agradar o professor.

Seria importante que os sujeitos entendessem que os elogios descritivos, isto é, aqueles emitidos sem juízo de valor, são mais positivos para as crianças em diferentes situações escolares, incluindo as de desenho.

Gráfico 67 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 1 do Teste Situacional

Caso 1



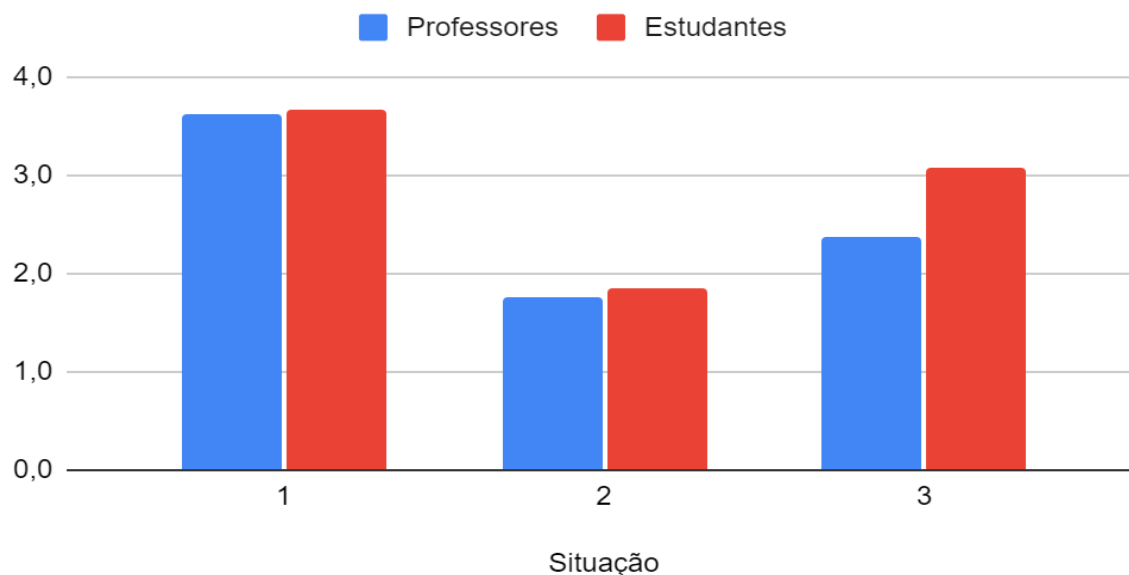
Fonte: Dados da pesquisa.

No caso 2, especificamente na segunda situação, destacamos que ambos os sujeitos apresentaram uma média mais baixa porque demonstram não perceber o quanto diretiva é a proposta da professora em nortear e interferir no desenho da criança, objetivando que o desenho se tornasse mais completo e semelhante ao estereótipo de casa que vemos comumente.

Sem dúvidas, mais importante do que direcionar as ações das crianças a fim de se chegar num ideal de desenho de casa, seria relevante que a professora propiciasse momentos de reflexão e de compartilhamento de ideias entre os pequenos em relação aos tipos de casas, suas características, semelhanças e diferenças etc., fugindo aos estereótipos e à ideia de ‘certo e errado’ para se desenhar uma casa ou qualquer outro elemento.

Gráfico 68 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 2 do Teste Situacional

Caso 2



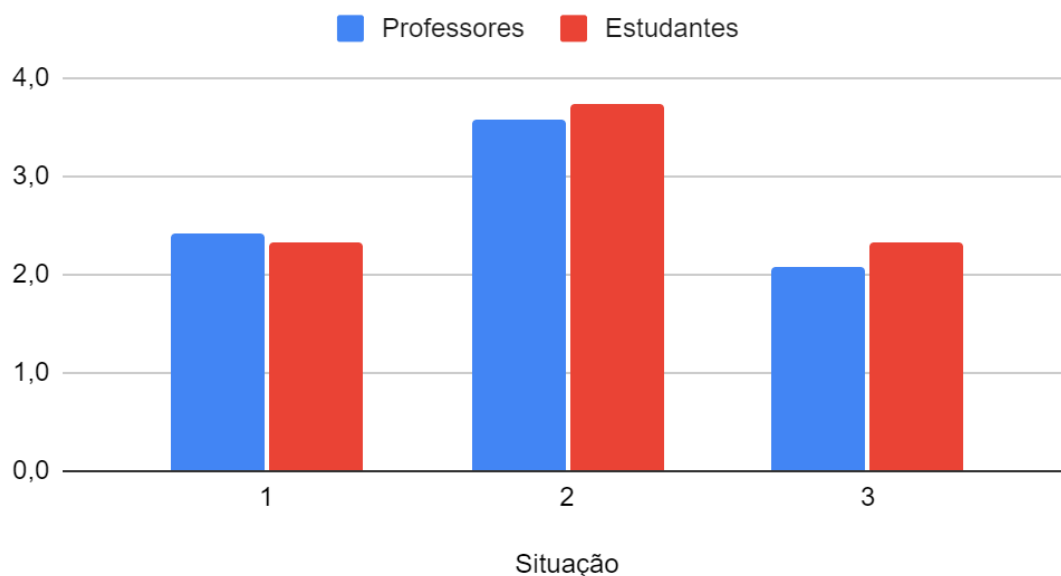
Fonte: Dados da pesquisa.

No caso 3, verificamos que na primeira e na terceira situação há a incidência de médias baixas de respostas. Por se tratar de questões que envolvem o trabalho com as cores em propostas de desenhos, notamos que tanto os docentes como os estudantes demonstram acreditar que o ensino e aprendizagem das cores é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, se preocupam em planejar muitas propostas para explorar apenas uma cor, muitas vezes, desvinculada de um contexto significativo. Em outras palavras, é como se acreditassem ser possível ensinar um conceito abstrato como a ideia de cor, apenas relacionando-a ao seu nome e emprego ‘apropriado’.

Vemos como de suma importância que os participantes compreendam o quão necessárias são as propostas de observação das cores ao redor das crianças, colaborando com a construção da noção de que elas não existem sozinhas e estão inseridas num ambiente real, isto é, na fauna e na flora, nos diferentes objetos, nas comidas, enfim, no universo, como qualidade e característica de cada elemento.

Gráfico 69 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 3 do Teste Situacional

Caso 3



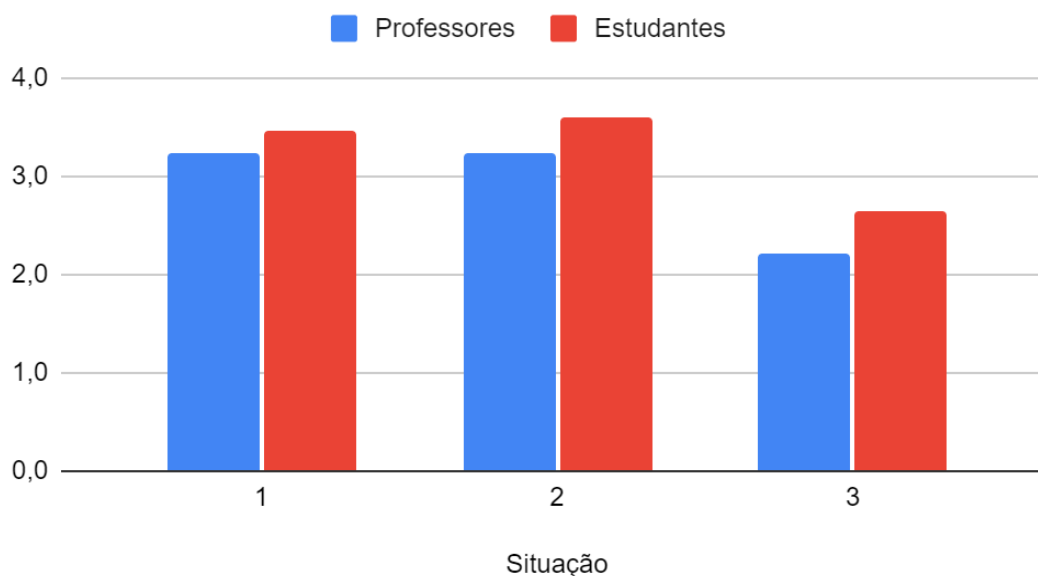
Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere ao caso 4, chamamos atenção para o terceiro encaminhamento, em que ambos os participantes alcançaram uma média baixa de compreensão da questão. Acreditamos que tal fato se deu porque ainda há muitas dúvidas em torno da ideia de protagonismo infantil. Muitas vezes, acredita-se que apenas permitir que uma criança pinte uma gravura já se configura em uma proposta potente que favorece o protagonismo infantil, quando na verdade sabemos que tais propostas somente mascaram os estereótipos de desenhos passados de geração em geração e cristalizados como ‘bonitos/feios’ ou ‘certos/errados’.

Faz-se importante que, cada vez mais, os sujeitos possam refletir sobre a relevância das crianças terem liberdade e autonomia para desenharem, sem se preocupar em reproduzir o que já existe. Isso só é possível quando as propostas são pensadas para de fato levarem em conta a criança como protagonista de todo processo criativo em atividades de livre expressão gráfica, sem preconceitos ou imposições estéticas.

Gráfico 70 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 4 do Teste Situacional

Caso 4



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao caso 5, vemos que a terceira situação parece ter gerado uma maior dificuldade para ser refletida pelos participantes, o que gerou médias mais baixas para professores e estudantes. No encaminhamento, o professor exclui os materiais, riscantes/riscadores e suportes que não despertaram o interesse das crianças de sua turma para uma atividade de desenho, deixando apenas os materiais mais comumente usados e já bastante utilizados pelas crianças.

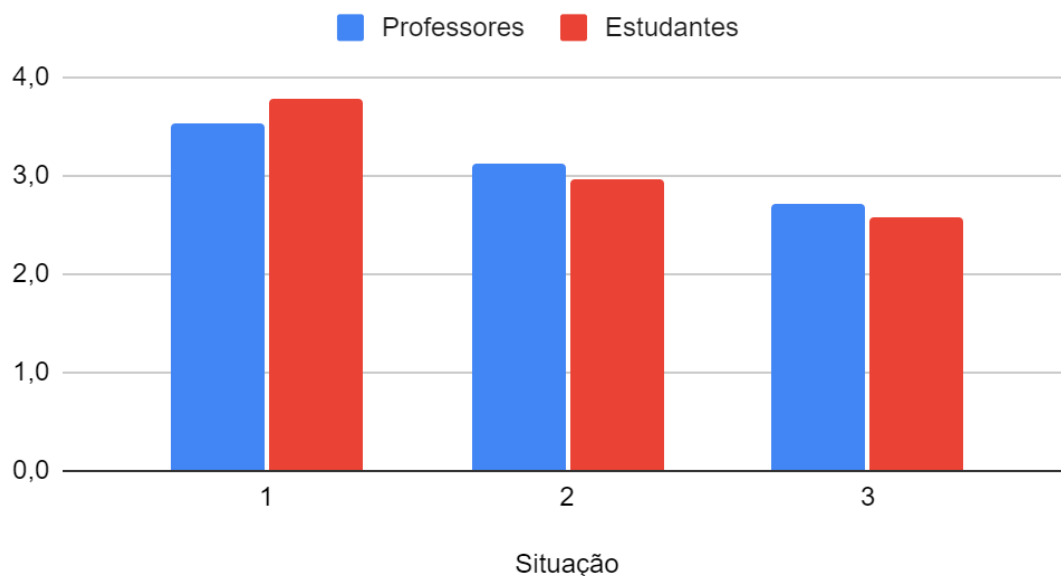
Acreditamos que, por vezes, junto aos pequenos, somos surpreendidos por propostas que foram pensadas para despertar o interesse e motivar as crianças, mas que não funcionam como o previsto numa primeira tentativa, fato que naturalmente pode vir a gerar frustração nos professores e levá-los a continuar a propor ‘mais do mesmo’, em atividades sempre muito semelhantes e pouco desafiadoras. Todavia, ao trabalharmos com crianças temos que insistir em propostas que desequilibrem os pequenos e apresentem novas possibilidades de ampliarem seu repertório criativo, por meio de experiências com diferentes materiais e finalidades diversas, sem engessamento.

Consideramos importante aos participantes, a compreensão de que a insistência do professor no oferecimento das propostas é fundamental à medida que uma mesma atividade

pode ser planejada de distintas maneiras e várias vezes, a fim de se chegar a um momento de maior aceitação, interesse e motivação pelas crianças.

Gráfico 71 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 5 do Teste Situacional

Caso 5

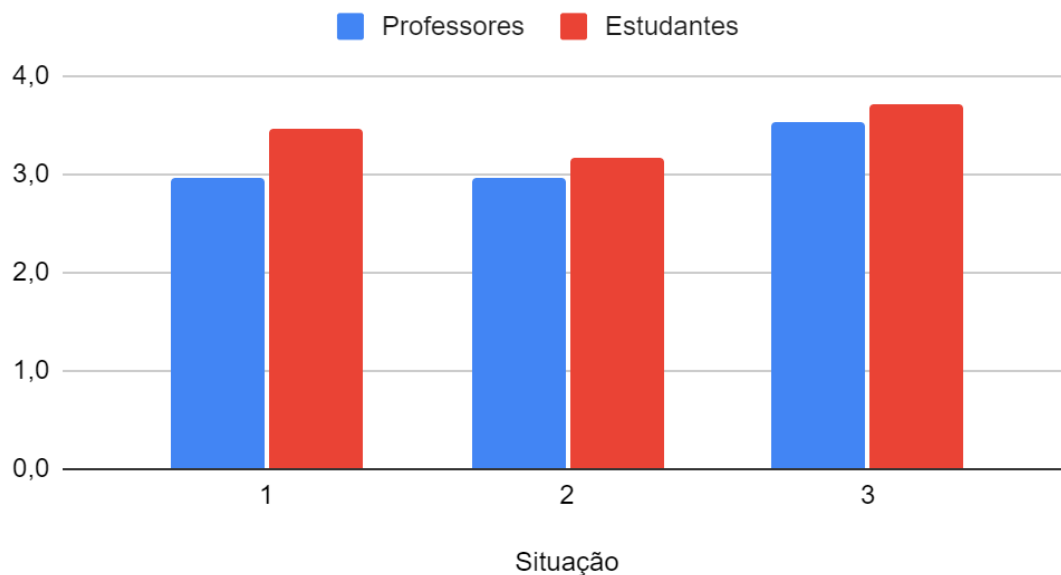


Fonte: Dados da pesquisa.

O caso 6 traz resultados muitos semelhantes entre professores e estudantes nas três situações descritas. Diante desse resultado, podemos inferir que os participantes, independente do grupo, parecem compreender a importância da intervenção do professor junto à criança em propostas de desenhos, não com a finalidade de direcionar as criações, de incentivar estereótipos, reforçar cópias etc., mas sim de atentar-se com sensibilidade aos detalhes dos desenhos infantis, sempre dotados de singularidades, genuinidade e significado.

Gráfico 72 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 6 do Teste Situacional

Caso 6



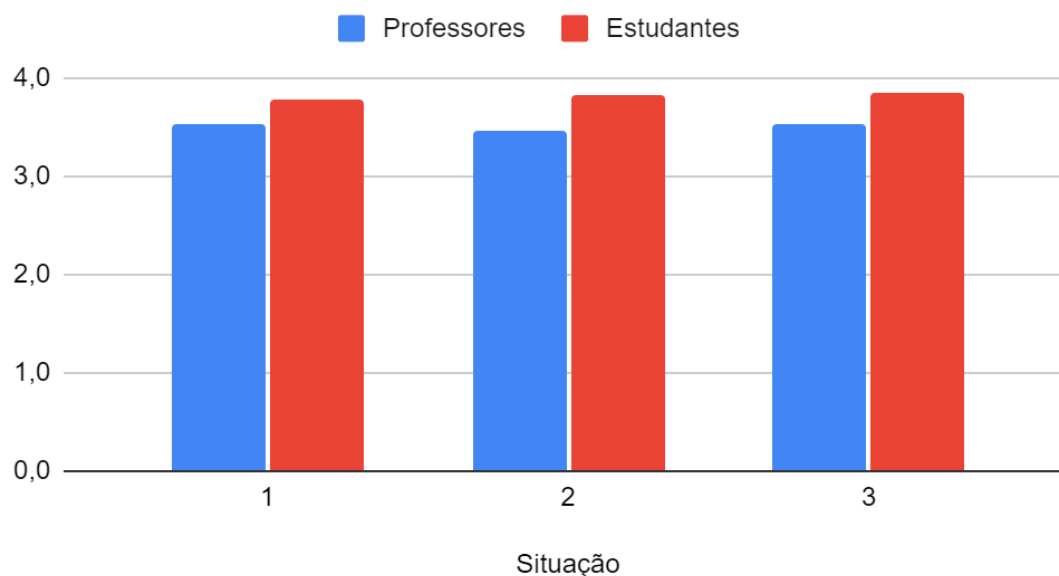
Fonte: Dados da pesquisa.

O caso 7, igualmente ao anterior, mostra médias muito semelhantes de professores e estudantes. Os dados referentes às três situações nos permitem inferir que os participantes têm a compreensão de que as crianças desenhavam de maneiras diferentes e que não há problema algum nisso, mesmo que tenham a mesma idade. Outra questão relacionada aos encaminhamentos desse caso é que a ideia de ‘bonito/feio’ ou ‘certo/errado’ não devem ser o carro-chefe de qualquer atividade de desenho e por isso os julgamentos estéticos e comparativos não devem ser utilizados.

Dessa perspectiva, defendemos que o fato mais importante é propor atividades que provoquem a criança a desenhar mais, a explorar diferentes materiais, sendo riscantes/riscadores e suportes ou mesmo situações distintas para se desenhar, espontaneamente ou com objetivos previamente estabelecidos em situações contextualizadas para os pequenos.

Gráfico 73 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 7 do Teste Situacional

Caso 7



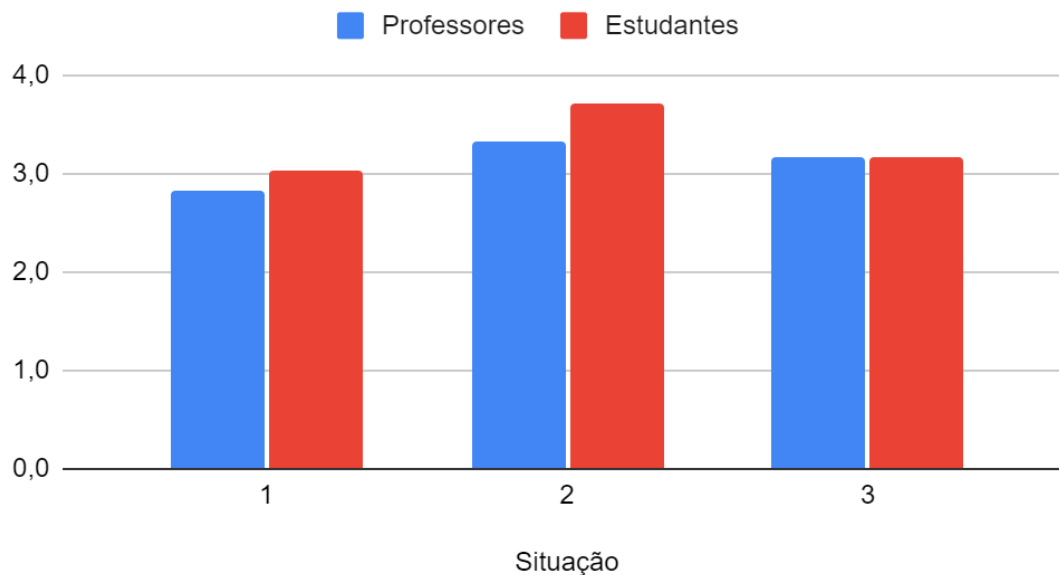
Fonte: Dados da pesquisa.

No que tange o caso 8, vemos um desempenho inferior de ambos os grupos, na primeira situação. Parece-nos que professores e estudantes demonstram certa incompreensão do verdadeiro sentido das atividades de releitura de obras de arte. Muitas vezes, não se tem a clareza de que fazer a releitura de uma obra de arte, não pode ser copiar a obra e isso gera propostas equivocadas que forçam os pequenos a reproduzir em riqueza de detalhes aquilo que outrem já fez em outro momento.

Defendemos que aos participantes seja muito importante a reflexão sobre as releituras de obras de arte, a fim de gerar o entendimento de que a atividade de releitura também deve se configurar como um processo de criação e autoria da criança, a partir de experiências livres, individuais e significativas que favoreçam a construção de uma percepção sensível que nada tem a ver com cópia e reprodução de modelos prontos.

Gráfico 74 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 8 do Teste Situacional

Caso 8



Fonte: Dados da pesquisa.

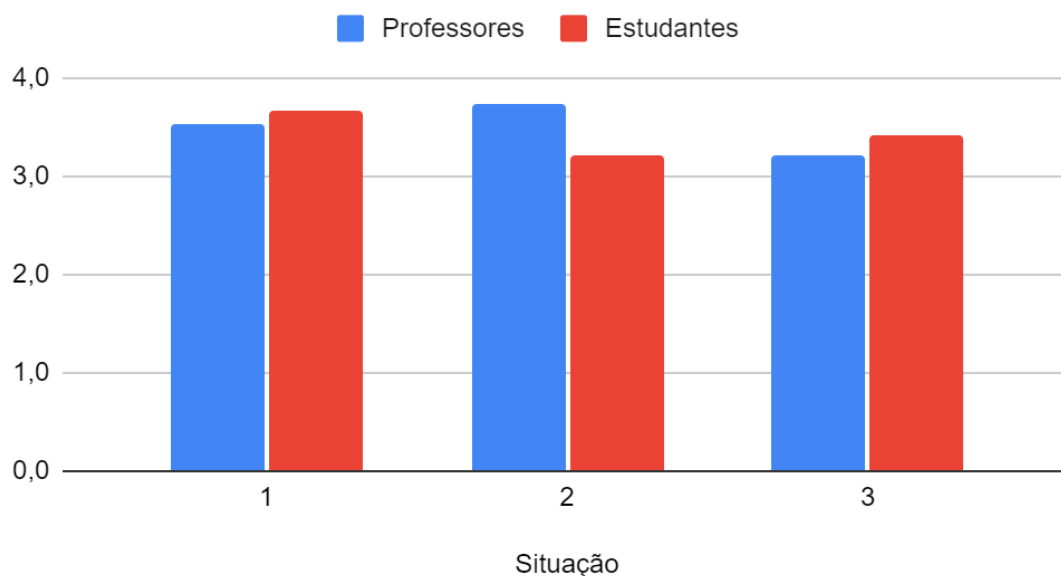
No caso 9, em específico na segunda situação, verificamos que os estudantes apresentaram resultados mais baixos e, por sua vez, os professores tiveram médias mais baixas na terceira situação. Em se tratando desse caso em que se enfoca, mais uma vez, a questão do trabalho com as cores, podemos pensar que seja uma das dificuldades a serem ultrapassadas por nossos participantes, independente dos grupos.

Podemos inferir que a ideia de haver uma cor correta para pintar os elementos da natureza e tudo o que existe no universo, gera confusão na maneira de pensar como as cores devem ser trabalhadas com os pequenos. O fato de que o céu deve ser sempre pintado de azul parece dividir opiniões com a possibilidade de poder oferecer às crianças a oportunidade de colorir o céu com diferentes tonalidades a pensar que na realidade temos cores diferentes em distintos momentos do dia.

Entendemos que somos frutos de processos de ensino e aprendizagem bastante tradicionais que, por vezes, fixou que há apenas uma ‘resposta correta’ para cada conflito. Em uma proposta de desenho não seria diferente, isto é, seria certo que apenas uma cor de céu fosse aceita como esperada e adequada, sem se considerar e contextualizar as diferentes possibilidades. Com certeza, vencer essa característica da escola tradicional, tão arraigada na nossa formação, é um desafio imposto aos diferentes sujeitos.

Gráfico 75 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 9 do Teste Situacional

Caso 9



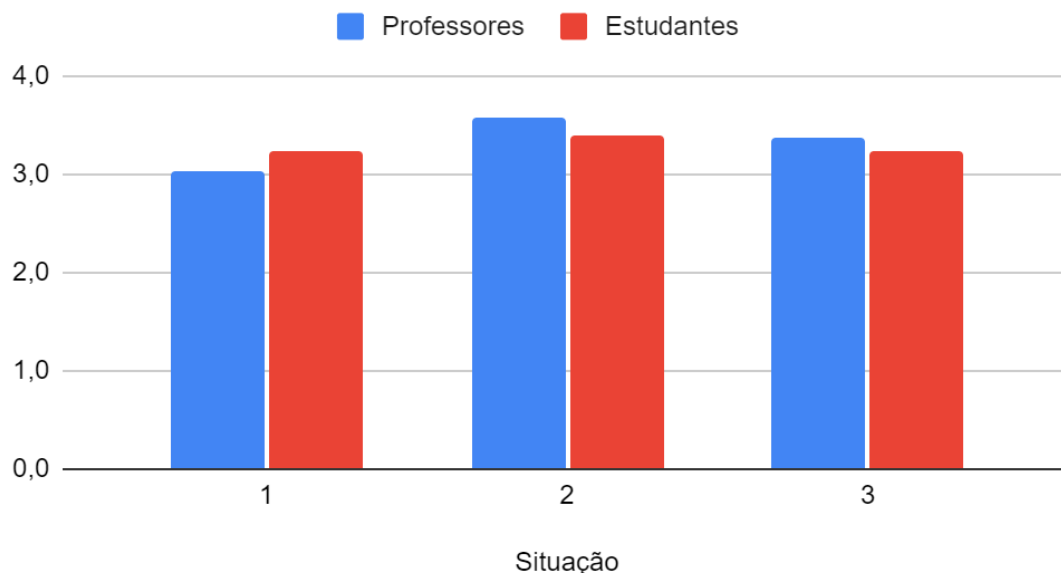
Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, no caso 10, na primeira situação, temos que os professores apresentaram um desempenho inferior ao dos estudantes. Nessa situação o trabalho com o carimbo de mãos é evidenciado, atividade muito presente no cotidiano de nossas escolas, principalmente, com os pequeninos da Educação Infantil. Tal fato, por se tratar de uma atividade comum e bem consolidada, pode significar aos professores que não há nada de muito ruim em se pintar e carimbar as mãos das crianças para representar sempre as mesmas figuras, com as mesmas cores, os mesmos traços e formas, de forma descontextualizadas, muitas vezes.

Defendemos que os professores, pouco a pouco, devem se desvincular da concepção de que todo desenho precisa ter formas definidas num 'belo' produto final. Para isso, a riqueza das propostas e de oferta diversificada de materiais devem ser os norteadores do trabalho com o desenho.

Gráfico 76 - Comparativo do desempenho dos professores de Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia no caso 10 do Teste Situacional

Caso 10



Fonte: Dados da pesquisa.

Em resumo, concluímos que, de maneira geral, professores de Educação Infantil e estudantes de Pedagogia apresentaram resultados bastante semelhantes no Teste Situacional. Tal fato nos chama especial atenção, afinal, seria comum que professores com experiência na docência e alunos ainda concluintes do curso de graduação pensassem de forma tão semelhante? Resultados tão parecidos nos levam a questionar se os professores têm oportunidades para avançarem continuamente no seu modo de conceber e implementar propostas envolvendo o desenho na Educação Infantil.

Outro aspecto interessante referente aos dados do Teste Situacional diz respeito ao fato de que para algumas questões, como a da releitura de obras de arte, por exemplo, os professores demonstram uma maior dificuldade em refletir diferentemente das práticas de desenho já consolidadas na Educação Infantil. Talvez por esse motivo, em alguns encaminhamentos cometeram equívocos ao analisarem as situações e, por isso, pontuaram menos que os estudantes concluintes do curso de Pedagogia.

Esses resultados mostram que, assim como tantas questões importantíssimas relacionadas ao ensino, ao desenvolvimento e à aprendizagem, o desenho é uma temática que merece atenção para ser refletida pelos professores, independente, do seu momento de formação. A busca pela compreensão dos aspectos que envolvem o desenho como elemento

intrínseco ao desenvolvimento das crianças, desde as pequenininhas, deve ser uma constante para quem deseja trabalhar na Educação Infantil.

5.1.5 Análises estatísticas comparativas entre professores da Educação Infantil e os estudantes de Pedagogia

Escalonamento das perguntas

Todas as questões foram de múltipla escolha e foram ordenadas por grandeza (escala ordinal) sendo a resposta considerada a mais adequada/esperada em relação às práticas pedagógicas para a situação exposta teve nota 4, a 2ª resposta mais adequada/esperada teve nota 3, a 3ª mais adequada/esperada nota 2 e a menos adequada/esperada, nota 1.

Outliers e Normalidade (pré-análises)

Análises preliminares foram realizadas para verificar a existência de valores extremos (outliers) e verificação da normalidade dos dados. Para verificação se havia a existência de valores extremos (outliers) foi realizado o teste de Grubbs (1950) para todas as perguntas e respostas de professores e alunos e não foi verificada a existência de outliers para as perguntas realizadas ($gl = 50$, $G < 2,956$, $p > 0,05$). Foi testada a normalidade pelo teste de Shapiro-Wilk (SHAPIRO; WILK, 1965) e os dados não apresentaram normalidade (Anexo I). Assim foram escolhidas análises não paramétricas para a comparação entre alunos e professores e realização das correlações entre perguntas e fatores. Estatísticas não-paramétricas exigem poucas suposições sobre as populações pelas quais os dados foram obtidos e são úteis por permitir amostras de populações sem o pressuposto estatístico da normalidade dos dados, logo foram utilizados apenas testes não-paramétricos a partir dos dados coletados (SIEGEL; CASTELLAN 2006).

Testes entre estudantes e professores

Para cada pergunta foram realizados testes de Mann-Whitney entre estudantes e professores. O teste de Mann-Whitney verifica se existe diferenças entre dois grupos, é adequado para dados com escala ordinal (SIEGEL; CASTELLAN 2006), como a Escala Likert.

Para as perguntas 1.I e 9.II as respostas dos professores foram mais próximas ao esperado e superiores estatisticamente em relação às respostas dos estudantes (Tabela 2). Para as perguntas 2.III, 4.II, 6.I, 7.II, 7.III e 8.II respostas dos estudantes foram mais próximas ao esperado em relação aos professores (Tabela 2).

Tabela 2 - Resultado do teste de Mann-Whitney para diferentes perguntas entre alunos e professores Z = estatística do teste, p = valor de probabilidade, $\bar{x}$ = média de respostas em escala ordinal.

Pergunta	Z	valor de p	$\bar{x}$ alunos	$\bar{x}$ prof.	Resultado
1.I	1,988	0,047	2,679	3,261	Estudantes < Professor
1.II	-0,610	0,542	2,143	1,957	Sem diferenças
1.III	-1,700	0,089	3,857	3,652	Sem diferenças
2.I	-0,375	0,708	3,679	3,652	Sem diferenças
2.II	0,052	0,959	1,857	1,739	Sem diferenças
2.III	-2,253	0,024	3,071	2,391	Estudantes > Professor
3.I	0,091	0,928	2,321	2,348	Sem diferenças
3.II	-1,071	0,284	3,750	3,609	Sem diferenças
3.III	0,872	0,383	2,321	2,043	Sem diferenças
4.I	-1,909	0,056	3,464	3,217	Sem diferenças
4.II	-2,325	0,02	3,607	3,261	Estudantes > Professor
4.III	-1,801	0,072	2,643	2,217	Sem diferenças
5.I	-0,873	0,383	3,786	3,522	Sem diferenças
5.II	0,984	0,325	2,964	3,217	Sem diferenças
5.III	0,238	0,812	2,571	2,652	Sem diferenças
6.I	-2,150	0,032	3,464	3,043	Estudantes > Professor
6.II	-1,421	0,155	3,179	2,957	Sem diferenças
6.III	-0,877	0,381	3,714	3,565	Sem diferenças
7.I	-1,593	0,111	3,786	3,652	Sem diferenças
7.II	-2,322	0,02	3,821	3,478	Estudantes > Professor
7.III	-2,253	0,025	3,857	3,609	Estudantes > Professor
8.I	-1,042	0,297	3,036	2,826	Sem diferenças
8.II	-2,295	0,022	3,714	3,391	Estudantes > Professor
8.III	-0,021	0,984	3,179	3,130	Sem diferenças
9.I	-0,681	0,496	3,679	3,609	Sem diferenças
9.II	2,365	0,018	3,214	3,739	Estudantes < Professor
9.III	-1,812	0,07	3,429	3,174	Sem diferenças
10.I	-0,653	0,514	3,250	3,087	Sem diferenças
10.II	1,604	0,109	3,393	3,696	Sem diferenças
10.III	0,603	0,547	3,250	3,348	Sem diferenças

Fonte: Dados da pesquisa.

Análises de correlação entre as práticas pedagógicas

As perguntas dos casos foram classificadas de acordo com a temática principal abordada. Assim sendo, agrupamos as questões que tratavam e buscavam avaliar as concepções dos participantes em relação a um mesmo tema. Por exemplo, uma situação sobre o trabalho com as cores, trata-se de uma pergunta que, a nosso ver, avalia a interpretação do participante sobre os estereótipos nos desenhos. A partir disso, criamos três grandes categorias por temas: Elogios Valorativos (perguntas dos casos 1 e 7), Estereótipos (perguntas dos casos 2, 3, 9, 10) e Estratégias (perguntas 4, 5, 6 e 8).

Para aferir se existia relação entre Elogios Valorativos, Estereótipos e Estratégias, foram calculadas as médias entre as perguntas que compunham cada tipo de prática para cada respondente e, em seguida, foi calculado o Coeficiente de Correlação de Spearman. Este coeficiente varia de -1,00 (Tabela 3) para relações perfeitamente negativa á +1,00 para relações perfeitamente positivas. Quanto mais próximo a -1,00 ou a +1,00 mais forte é a correlação entre as variáveis e quanto mais próximo de 0 (zero) mais fraca é a correlação entre as variáveis. O teste de Monte Carlo foi utilizado para aferir a significância das correlações (BESAG; CLIFFORD, 1991). Para facilitar a interpretação da correlação, utilizaremos o critério amplamente adotado por Evans (1996) presentes na Tabela 3.

Tabela 3 - Interpretação do coeficiente de correlação de Spearman adotado neste estudo.

0,00 --- 0,20	positiva muito fraca	0,00 --- -0,20	negativa muito fraca
0,20 --- 0,40	positiva fraca	0,20 --- -0,40	negativa fraca
0,40 --- 0,60	positiva moderada	0,40 --- -0,60	negativa moderada
0,60 --- 0,80	positiva forte	0,60 --- -0,80	negativa forte
0,80 --- 1,00	positiva muito forte	0,80 --- -1,00	negativa muito forte

Fonte: Dados da pesquisa.

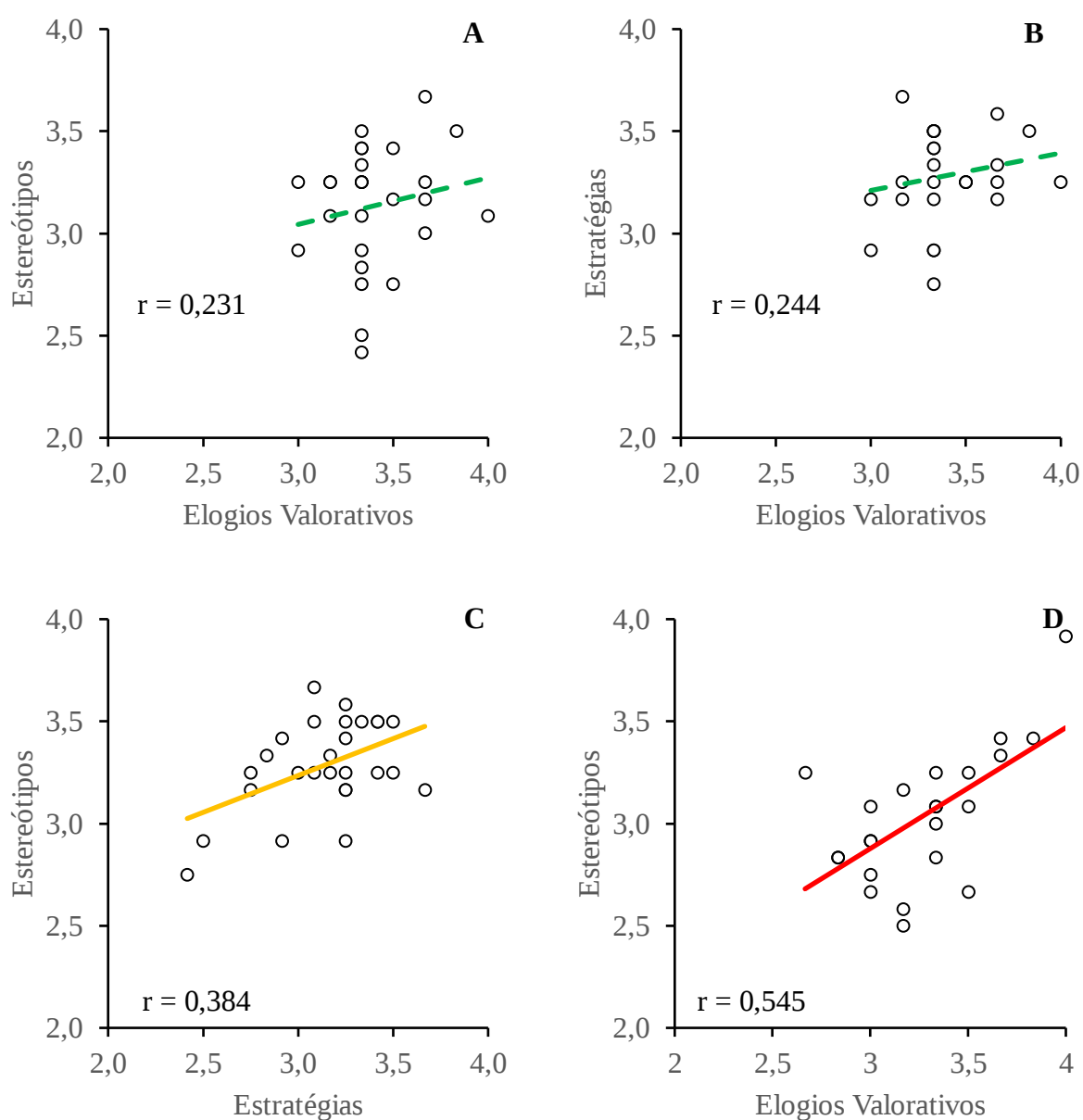
Para os estudantes houve correlação positiva fraca entre Estereótipos e Estratégias (Figura 12C), mas não para os demais tipos de práticas (Tabela 4). Para os professores houve correlação positiva moderada entre Elogios Valorativos e Estereótipos (Figura 12D) e entre Elogios Valorativos e Estratégias (12E), mas não entre Estereótipos e Estratégias (Tabela 4).

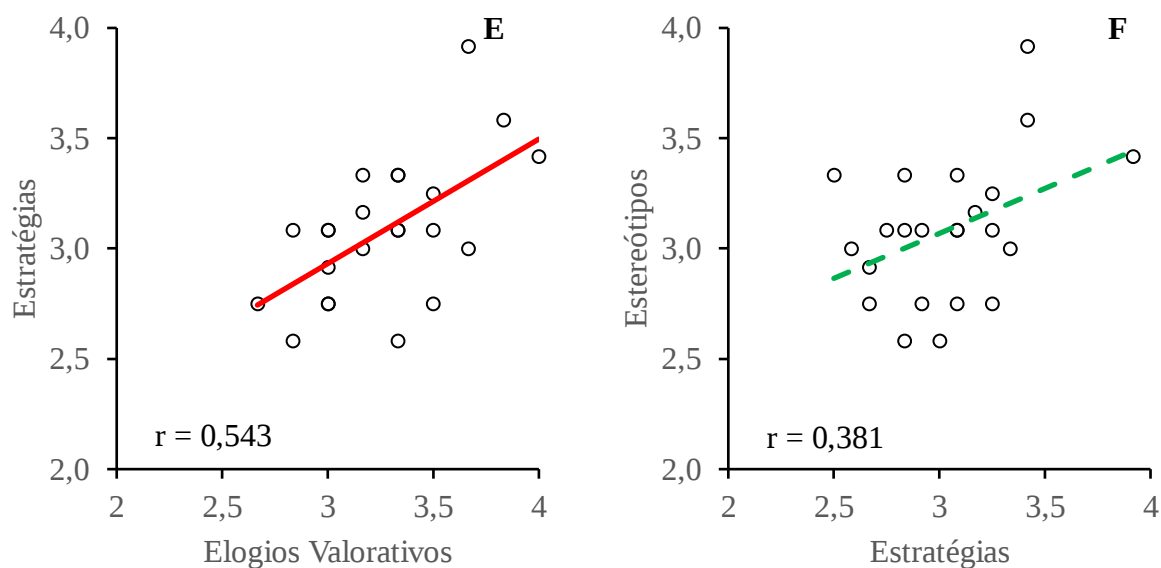
Tabela 4 - Valores da correlação de Spearman entre os fatores ® e valores de probabilidade (p). Em negrito correlações consideradas significativas pelo teste de Monte Carlo.

Tipos de práticas	Estudantes		Professores	
	r	P	r	p
Elogios Valorativos x Estereótipos	0,231	0,238	0,545	0,007
Elogios Valorativos x Estratégias	0,244	0,210	0,543	0,007
Estereótipos x Estratégias	0,384	0,043	0,381	0,073

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 12 - Correlação entre os tipos de práticas. Força da correlação: linha laranja: fraca, linha vermelha: moderada, linha verde tracejada: sem correlação significativa. r = força da correlação.





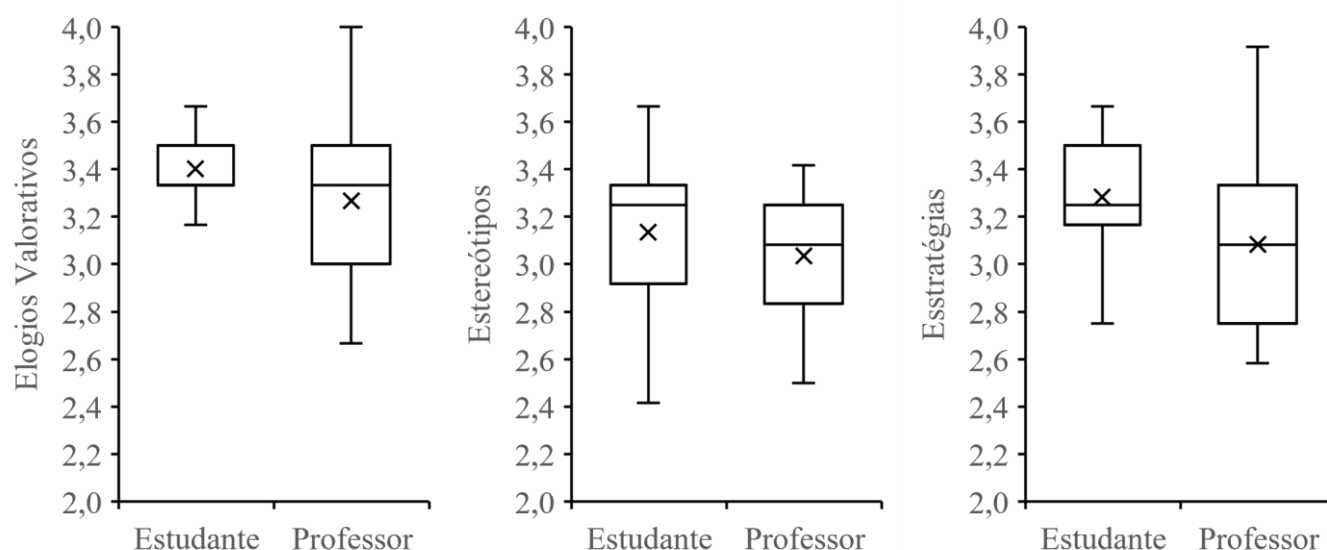
Fonte: Dados da pesquisa.

5.1.6 Diferenças entre professores e estudantes para as práticas pedagógicas

Utilizando-se as médias entre as perguntas que compunham cada tipo de prática, para verificar se existe diferenças entre estudantes e professores entre Elogios Valorativos, Estereótipos e Estratégias, foi realizado o teste de Mann-Whitney.

O teste de Mann-Whitney para Elogios Valorativos (Figura 13A) e Estereótipos (Figura 13B) não demonstraram haver diferenças entre estudantes e professores. Para estratégias, os estudantes apresentaram maiores valores em relação aos professores (Figura 13C).

Figura 13 - Gráfico de Box Plot entre as médias de valores de estudantes e professores para cada tipo de prática pedagógica. * representam diferenças significativas.



Fonte: Dados da pesquisa.

5.2 Análise Qualitativa e Quantitativa - Sondagem

A análise da Sondagem foi realizada seguindo aspectos predominantemente qualitativos. Para as entrevistas, as respostas foram reunidas qualitativamente e consistindo na categorização das respostas dos professores da Educação Infantil ao questionário semiestruturado com perguntas sobre Educação Infantil, atividades artísticas e desenho – práticas, avaliação e conhecimentos sobre o trabalho com o desenho junto às crianças.

As perguntas foram avaliadas separadamente e, em alguns casos, agrupadas, considerando que se complementavam nos seus objetivos, exemplo das questões dois e três; quatro e cinco; seis e sete. Para cada pergunta, observamos as características principais dos discursos dos participantes e agrupamos de acordo com a semelhança.

Também realizamos uma análise quantitativa à medida que nos interessou saber quantos sujeitos se enquadravam em cada categoria de respostas. Para tanto, calculamos a frequência absoluta e relativa do total de respostas de cada categoria.

A primeira pergunta teve como objetivo conhecer as concepções dos professores sobre os objetivos da Educação Infantil. Foi possível elencar sete categorias a partir das respostas dos participantes.

A primeira categoria refere-se à compreensão de que a Educação Infantil é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental e que é importante para se trabalhar com aspectos necessários que serão exploradas com mais profundidade na etapa de alfabetização. Grande parte dos professores, isto é, 21% das respostas destacam que muitos profissionais ainda acreditam que o papel da Educação Infantil é a preparação para o 1º ano do Ensino Fundamental e, sabe-se que a prática de alguns profissionais também nos remete a tal concepção.

Entretanto, assim como Marcilio e Samia (2014) defendem, a Educação Infantil tem fim em si mesma, ela tem currículo próprio, ela tem especificidades que precisam ser preservadas e, sendo assim, não poderia ser tratada como uma etapa preparatória que antecipa objetivos de desenvolvimento e aprendizado, valorizando resultados em detrimentos de processos de construção. Podemos observar, a seguir, alguns excertos:

VIV: A Educação Infantil é a base de tudo. Eu acredito que... Acredito, não, é nítido isso. É visível a diferença que a Educação Infantil faz na vida de uma criança, quando nós conseguimos realmente, efetivamente trabalhar nas habilidades que são necessárias para que essa criança se desenvolva, que ela chegue no Fundamental e ela tenha as habilidades necessárias para que ela possa ser alfabetizada, enfim, tudo mais que o Ensino Fundamental irá demandar.

SON: Olha, os objetivos principais, eu acho que, assim, preparar... No meu modo de ver, não vou falar o que está escrito na BNCC ou nos referenciais, assim, um apanhado geral do modo que eu vejo. É assim, é uma forma de inserir a criança no mundo da educação formal. É uma preparação da criança para entrar nesse mundo da educação formal, posteriormente, no Ensino Fundamental e assim por diante.

A categoria 2 refere-se a outros 21% das respostas que retratam a Educação Infantil como uma etapa importante ao desenvolvimento de habilidades diversas, como aquelas descritas na BNCC da Educação Infantil. Tais habilidades são necessárias para assegurar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento de toda criança. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

MAR: Eu, hoje, como professor, me preocupo mais em desenvolver essas habilidades através da arte, através das brincadeiras, dos jogos, do que propriamente, realmente, pegar essa criança e falar: "Vou tentar alfabetizar ela".

SAN: Ajudar no desenvolvimento da criança, contribuir para que ela possa desenvolver habilidades, para que ela possa ter um olhar atento

ao mundo que a cerca, para que ela seja estimulada a pensar, questionar, a saber, quem sabe, construir empatia, por aí...

Na terceira categoria, temos que 16% das respostas abordam o desenvolvimento da criança como objetivo primordial da Educação Infantil. Os professores destacam que nesse momento, a criança se desenvolve, principalmente, em quatro aspectos: o físico, o cognitivo, o emocional e/ou afetivo e o social.

Vale lembrar, de acordo com o referencial teórico aqui defendido, que é necessário ao professor, considerar a criança como um ser que necessita ser reconhecido plenamente em suas capacidades, ativo em seu processo de construção de conhecimento e respeitado em cada momento do seu desenvolvimento.

HEL: Eu acho que é desenvolver na criança os aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais... Né? Desenvolver essas competências, mesmo, na criança. Esses são os objetivos da Educação Infantil, eu acho.

CAR: O desenvolvimento, né, psíquico, motor, é... Assim, principalmente na Educação Infantil, é... Ela, como que eu posso te dizer, assim... Por exemplo, eu, que sempre trabalhei, assim, como professora, eu estou só esse ano, mas, assim, eu tenho vinte anos de auxiliar de desenvolvimento, então, o que eu percebo é que engloba tudo, principalmente o desenvolvimento...

A quarta categoria também traz 16% das respostas relacionadas ao conhecimento e ao aprendizado na Educação Infantil. Os professores destacam que, nesse momento, a criança precisa ampliar tudo o que já sabe e pensa e, por isso, as propostas da Educação Infantil devem ser pensadas com vistas a oferecer aprendizados e conhecimentos cada vez mais significativos sobre diferentes questões pedagógicas.

VIC: Eu acho que a Educação Infantil é primordial para toda criança, porque é o começo de tudo, é o começo do aprendizado. Está certo que a criança já vem com o aprendizado de casa, o aprendizado que a família dá, muitas famílias colaboram muito, estimulam muito as crianças, mas temos também aquelas atividades, aquele objetivo, aquelas coisas que é mais para a escola mesmo, mais a escola que vai ver, que vai trabalhar pra criança aprender mais...

MEL: Então, enquanto professora, a gente tem uma visão relacionada a Educação Infantil, de ampliar o conhecimento das crianças a partir de sempre, para que a criança tenha uma vivência de mundo, mesmo,

a partir da Educação Infantil. Então, ampliar com histórias, experiências, vivências que as crianças trazem para a escola...

Com 13% das respostas, na quinta categoria, temos a importância da socialização na Educação Infantil. Os professores reconhecem que a criança precisa interagir com seus pares para que se desenvolva de forma mais integral e que a escola de Educação Infantil é o espaço privilegiado para a socialização acontecer, sobretudo, nas brincadeiras e propostas lúdicas.

MAG: O principal, que eu vejo, é a socialização, o desenvolvimento da criança, é... no sentido, assim, a criança sai de casa para ela aprender a viver no mundo dela, longe do pai, longe da mãe, longe da família. Então, a criança, ela consegue enxergar o mundo de uma maneira diferente da maneira que ela vê em casa. Então, ela aprende a independência, ela aprende o autocuidado, ela aprende a se conhecer... Então, a socialização, o autocuidado, a identidade...

FAB: Eu gosto muito de, dentro das brincadeiras, conseguir entender as crianças, dentro do contexto que eu falei, da vida delas fora da escola. Acho que, assim, a gente consegue também entrar ali para tentar ajudar ela de alguma forma, tanto no desenvolvimento pedagógico, como também no desenvolvimento intelectual, talvez, social, e... Acho que é mais a socialização na Educação Infantil, de atividades, assim, acho que a gente tem que trabalhar mais a socialização, aí, com o pedagógico, mais em forma lúdica.

Na sexta categoria, 8% abordam o brincar como foco da Educação Infantil. Apesar de sabermos que as brincadeiras são de extrema importância para os pequenos e que, segundo a BNCC, os eixos estruturantes dessa etapa são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações ativas, nos chama atenção o fato de que um número relativamente pequeno comentou sobre isso, principalmente, levando em consideração que nossa maior categoria de respostas se caracteriza justamente pelo oposto, isto é, um trabalho bem direcionado à alfabetização e, muitas vezes, às cobranças e aos conteúdos do Ensino Fundamental.

VIL: É... Os objetivos são, assim... Eu vejo que a criança vai evoluindo, que ela brinca, ela usa bastante o lúdico, ela aprende a todo momento. Tem bastante, assim, a gente fornece para elas bastante meios para que ela vá crescendo. Então, eu acho que a criança, na Educação Infantil, ela quer aprender, ela sente vontade de aprender a brincar, de aprender a falar, de aprender a usar o banheiro, de aprender tudo. Então, eu acho, assim, que dá para usar os princípios todos nesse brincar e nesse lúdico com a criança.

Enfim, na sétima categoria, 5% trazem o cuidado na Educação Infantil. Entendemos que o cuidar para professores não é restrito ao aspecto biológico da criança, mas está associado também à dimensão afetiva na relação professor e criança. Chama-nos atenção o fato de que os professores sempre atrelam o cuidar à necessidade de se ensinar algo, de antecipar um conteúdo etc.

SOL: É... Eu acredito, assim, que o objetivo principal seria o cuidar, né? A gente estar ali para o cuidar, e, assim, junto com esse cuidar, a gente estar introduzindo algumas... Alguns conceitos com eles, através de brincadeiras, de vivências... ensinando, né?

A Tabela 5, a seguir, mostra os resultados obtidos nessa primeira pergunta da Sondagem.

Tabela 5 - Frequência absoluta e relativa da primeira pergunta.

CLASSIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA (%)
1 - Preparar para o Ensino Fundamental	8	21
2 - Habilidades diversas	8	21
3 – Desenvolvimento	6	16
4 - Conhecimento/Aprendizado	6	16
5 – Socialização	5	13
6 – Brincar	3	8
7 – Cuidado	2	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Agrupamos as perguntas dois e três considerando que se completam nos objetivos. Elas consistem em conhecer o que os professores consideram como questões mais importantes de serem trabalhadas na Educação Infantil e quais as atividades consideram mais importantes de serem implementadas para que esses objetivos que possam ser alcançados. Obtivemos um total de oito categorias a partir das respostas.

A primeira categoria abrange um total de 25% das respostas que relacionam os objetivos e as atividades da Educação Infantil como preditoras do processo de alfabetização, ainda que de maneira lúdica e pelo brincar.

EDU: Começa a trabalhar com as vogais, conhecer as vogais, conhecer os numerais, as palavrinhas, os nomes das crianças, com que letra que começa, aí, depois você vai reforçando um pouco mais com algumas palavras, é... Sempre trabalhando o quê? O alfabeto. Envolvendo o

alfabeto, porque, assim, o que eu sinto, que essa... Isso tem que começar desde cedo.

VAN: Eu gosto muito de trabalhar o lúdico de forma didática, por exemplo, trabalhar as vogais, palitinhos. Assim: vamos achar um brinquedo com a vogal tal. Isso vai reforçar o que eu ensino em sala...

SOL: Toda semana eu dou um desenho para eles fazerem, assim, nesse sentido. Não o livre. Eu procuro usar materiais diferentes, que nem, esses dias, para trabalhar a letra U, a vogal, eu busquei o urucum e eles fizeram desenho com urucum. Então, assim, eu gosto de buscar essas coisas diferentes para estar dando para eles...

A segunda categoria abarcou um total de 17% das respostas que se referem ao desenvolvimento de múltiplas habilidades na Educação Infantil, através de propostas lúdicas, brincadeiras e atividades didáticas.

TAL: Então, eu propicio para as minhas crianças vivências que trabalham com inteligência emocional e diversas habilidades, com a matemática também, para a Educação Infantil, com a linguagem escrita, com diferentes culturas, respeito às diferenças, as diversidades, sem que o trabalho na Educação Infantil fique pautado em papel, e com a preocupação de alfabetização, como a gente sabe que acontece na Educação Infantil.

A terceira categoria conta com 13% das respostas, focadas na interação das crianças na Educação Infantil, como sendo o carro-chefe de todo processo desencadeador de desenvolvimento e aprendizagem.

LUA: Na hora da comida, na hora da entrada, todas as atividades, as musiquinhas, tudo, tudo aqui é aprendido, tudo. Aqui a gente desenvolve todos esses objetivos no próprio dia a dia. Assim, tem atividades mais focadas em alguns temas ou outros, tem, só que tudo envolve a convivência, a interação das crianças.

VIV: Eu acho que são as atividades que proporcionam principalmente interação, né? Eu acredito assim, antes nós tínhamos uma Educação Infantil que era muito voltada para a questão do treino e da cópia. E hoje em dia nós percebemos um universo, acho que a BNCC trouxe muito isso para a gente, não que nós não fazíamos antes, a gente fazia de uma forma, de repente, um pouco mais contida, porque nós tínhamos ali, também, um outro olhar, vamos dizer assim, para a Educação

Infantil. E hoje nós percebemos que não, entendeu, que assim, nós temos um universo a ser descoberto pela criança. E esse universo descoberto, ele tem que ser feito através da interação.

A quarta categoria, traz também 13% das respostas focadas nos aspectos emocionais que os professores entendem que necessitam ser explorados nas propostas com os pequenos, incluindo situações de conflitos e/ou resolução de problemas.

CIB: Eu gosto muito, principalmente da roda de conversa porque é ali que a criança consegue se expressar e se comunicar, o desenho que eu acho muito importante, porque eu falo que é ali que ela consegue se expressar, o emocional, sabe? Ali trabalha tudo, por exemplo a história que além da criança construir o hábito da leitura, ali ela consegue ir além na imaginação, se expressar emocionalmente. Eu acho que o básico é isso.

Na quinta categoria, temos 8% das respostas que tratam a autonomia como um elemento relevante de ser explorado com as crianças. Os professores acreditam que a Educação Infantil é uma etapa em que a autonomia precisa ser trabalhada nas brincadeiras e em atividades e propostas pedagógicas.

MEL: Essas atividades, elas são desenvolvidas a partir logo do primeiro dia. A criança se sentindo à vontade no ambiente escolar, a criança tendo autonomia e voz dentro da escola, claro que da maneira correta, o professor estará sempre ali, instruindo a criança, mostrando para ela como essa situação pode acontecer da maneira... Da forma correta de estar se expressando, sendo ouvida, discutindo as situações quando acontecem situações de conflitos.

Na sexta categoria as respostas tratam dos conhecimentos que são construídos na Educação Infantil, o que abarca 8% das respostas. Conhecimento é visto de maneira global e/ou geral, isto é, como um conjunto de elementos importantes de serem trabalhados, mas não são, necessariamente, especificados, por exemplo: conhecimentos matemáticos, conhecimentos ligados à alfabetização, conhecimentos sociais etc.

CAR: Eu acho que são mais as atividades que instigam a percepção deles, o conhecimento, o conhecimento ao novo...

SON: Os principais, eu acho assim... É a brincadeira, a brincadeira tem que nortear tudo, todo o conhecimento da criança na educação infantil. todos os conhecimentos que ela precisa vem da Educação Infantil. Eu sou meio contra, assim, muitos exercícios de papel, caderno, muita papelada na educação infantil, eu sempre fui contra...

Na sétima categoria estão as respostas que abrangem a comunicação, equivalente a 8% das respostas. Percebe-se que alguns professores entendem que a criança pequena tem na Educação Infantil uma possibilidade ampla de se comunicar e expandir seu vocabulário nas brincadeiras, nas diferentes propostas lúdicas e pedagógicas etc.

MOR: Através das atividades... Ah, eu acho, assim, quando você pega, porque você geralmente pega assim, vinte, vinte e uma crianças, né, e nenhuma é igual à outra, você sempre... Você vai ter que estar balanceando, vendo certinho, esse acolhimento que você tem que fazer com a criança pra ela se comunicar com você e com os outros, com o mundo dentro e fora da escola.

Finalmente, na oitava categoria trata-se da expressão da criança, o que corresponde também a 8% das respostas. Expressão é vista como maneiras diferentes da criança dizer o que sente e pensa, nos diferentes momentos da rotina da Educação Infantil, sejam eles, situações de brincadeiras ou propostas didático-pedagógicas.

VIL: É... Os objetivos são, assim... Eu vejo que a criança vai evoluindo, que ela brinca, ela usa bastante o lúdico, ela aprende a todo momento. Tem bastante, assim, a gente fornece para elas bastante meios para que ela vá crescendo. Então, eu acho que a criança, na educação infantil, ela quer aprender, ela sente vontade de aprender a brincar, de aprender a falar, de aprender a usar o banheiro, de aprender tudo. Então, eu acho, assim, que dá para usar os princípios todos nesse brincar e nesse lúdico com a criança pra ela se expressar por inteiro, de jeitos diferentes que são as atividades que a gente pensa pra elas.

A Tabela 6, a seguir, mostra os resultados obtidos na segunda e terceira perguntas da Sondagem.

Tabela 6 - Frequência absoluta e relativa da segunda e terceira perguntas.

CLASSIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA (%)
1 – Alfabetização	6	25
2 - Múltiplas habilidades	4	17
3 – Interação	3	13
4 – Emoções	3	13
5 – Autonomia	2	8
6 – Conhecimentos	2	8
7 – Comunicação	2	8
8 – Expressão	2	8

Fonte: Dados da pesquisa.

As perguntas quatro e cinco foram unidas, considerando que se complementam em seus objetivos. Especificamente sobre as atividades artísticas, as perguntas visavam compreender quais as atividades trabalhadas para que as crianças se expressem artisticamente na educação infantil; a frequência com que as propostas artísticas são exploradas e o interesse demonstrado pelas crianças no trabalho artístico que é realizado. Obtivemos cinco categorias de respostas.

Na primeira categoria, nota-se que 29% das respostas são relacionadas com propostas de pintura, recorte e colagem na Educação Infantil. Os professores compreendem que as atividades artísticas estão intimamente ligadas à exploração dessas técnicas manuais pelas crianças. Leva-se em conta os diversos materiais oferecidos às crianças e explorados nas propostas artísticas, como por exemplo, materiais para desenhar e pintar, recortar e colar, massa de modelar.

Entende-se que para maioria dos professores, o termo artístico tem relação direta com elementos usados, convencionalmente, na aula de Arte da escola, como: lápis de cor, canetinha, giz de cera, tesoura, cola, cola colorida, glitter, lantejoulas, papeis diversos, caderno, entre outros.

CIB: Arte? Tipo o desenho, pintura, colagem que eu também acho importante. Do artístico eu acho que seria mais isso...

HEL: Olha, as atividades artísticas, todas elas, as crianças adoram, né? Eu trabalho muito com tinta guache, técnicas de pintura com elementos da natureza também, com canudinho soprado na folha. Algumas técnicas, também, de colagem. Recorte, colagem com dobradura. Eles gostam bastante. Todas as atividades com artes, eles gostam. Com aquela cola, qual o nome daquela cola? Acho que é cola

colorida que fala, né? Eles adoram desenhar com aquela cola colorida também.

VIV: Olha, falando de atividades artísticas, a gente não pode deixar de falar do desenho, né? Desde o maternal, que as professoras começam os primeiros traçados. Então, assim, eu acredito que, se a gente pensar no modo mais efetivo, aquele que a gente mais trabalha é o desenho, o desenvolvimento do desenho.

Na segunda categoria, 25% das respostas são relacionadas ao trabalho pontual com as cores, seja com pintura ou desenho, utilizando-se de giz de cera, tinta, lápis de cor ou canetinha.

SAN: Bom, lado artístico... A gente, vamos dizer assim, a gente está começando o livrinho das cores, então, é... A gente já tinha trabalhado com a pintura da borboleta, né, que fez a... Trabalhou metamorfose, depois a borboleta, que você fecha e sai aquela borboleta. Não são desenhos, são as cores, mesmo, são as cores, que depois das primárias vão virando secundárias. E uma historinha do reino das cores...

WAN: Oh, geralmente era algo voltado para cor, assim, as atividades, então, eu, por exemplo, se estava ensinando alguma cor, aí, a gente trabalhava a fruta. Por exemplo, o vermelho do morango, ou a data comemorativa. É mais puxado para esse tipo de coisa, por exemplo, quando era meio ambiente, água... Porque, de maneira geral, eu só trabalhava com tinta, eu não trabalhava com giz, porque eu achava que as crianças não tinham aquela emoção.

VIL: A gente usa bastante tanto a massinha de modelar, quanto guache, giz de cera. Então, assim, a gente usa bastante isso. Cola, lantejoulas, tampinha, semente, então, o que a gente vai achando, que, dependendo do tema que a gente vai estar colocando, depende do tema para a gente estar... Tipo, se eu quero trabalhar limite, por exemplo, então eu ofereço... Se eu cantei uma música, a música fala sobre pintinho, depois eu vou lá, ah, amarelinho, então, vou lá, coloco um pintinho, ele vai desenhando o limite, pintar no limite o pintinho amarelinho, amarelo, o pintinho, essas coisas.

Na terceira categoria temos 21% das respostas relacionam as atividades artísticas ao lúdico, como a música, histórias infantis (contadas ou lidas), o teatro/dramatização e a dança.

VIC: Artística de maneira geral... Então, eu trabalho, eu gosto muito de cantar e dramatizar. Por exemplo, contar uma história. Tem umas musiquinhas que dá para dramatizar muito fácil, sabe? Então, eu, do nada, a gente já pega, se eu não tenho uma máscara, se eu não tenho alguma coisa pronta, a gente já inventa ali, sabe, pega um paninho,

pega um brinquedo, pega alguma coisa e já faz a dramatização, eles amam.

SOL: Eu peço para eles registrarem a vivência através do desenho, ou dar algum texto, e aí, eles vão fazer o desenho daquele texto. Então, eu dei o texto da Chapeuzinho Vermelho, eles vão fazer o desenho.

Na quarta categoria 14% das respostas estão ligadas ao trabalho com a psicomotricidade como uma maneira de se explorar as atividades artísticas junto aos pequenos. Os professores comentam sobre o desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina como importantes para a criança se expressar artisticamente na escola de Educação Infantil, o que interfere no desenho, pintura, recorte etc.

FAB: Olha, eu sempre gostei muito, eu gosto muito da psicomotricidade, tá? Para começar alguma atividade artística, porque eu acho que ajuda muito. Por exemplo, andar em cima de uma corda, sempre gostei muito disso, de colocar alguns obstáculos para a criança andar em cima, se equilibrar, porque eu acho que, daí, o desenho, ele flui melhor. Tem todo um estudo relacionado a isso, tal, e... Então, assim, eu sempre começo essas atividades artísticas, antes com a psicomotricidade, desenvolvendo mais as habilidades corporais e tudo mais, para depois eu dar algum desenho.

Na quinta categoria há 11% das respostas de professores que ligam as atividades artísticas diretamente ao trabalho com obras de arte na Educação Infantil. Os professores comentam sobre artistas e obras de arte, tradicionalmente, exploradas com as crianças através de técnicas de desenho, pintura e releituras diversas.

SOL: Então, gosto de muito de trabalhar Tarsila, dou a vida dela, a biografia, mostro alguns quadros, chamo atenção às vezes para algum detalhe daquela artista, e depois a gente tenta fazer um trabalho sobre isso. Então, que nem, da Tarsila tem aquele quadro, é... Vendedor de Frutas, que ele está em uma barquinha, né? Então, às vezes eu tiro a fruta dele e a criança tem que completar. Nesse sentido, eu tento completar o trabalho artístico com isso. Isso seria na parte plástica, porque tem a musical e a expressão corporal.

MAR: Eu acho que a arte, principalmente nós da educação infantil temos que saber contextualizar ela, temos que saber que a criança que vai produzir, sabe? Não é você pegar esse desenho e pintar ele. Às vezes, assim, eu pego um papel A3, colo nas paredes, aqui eu coleí na parte do pátio, coloquei a tinta deles, as tintas que eles iriam utilizar, falo "Agora você vai pintar", está entendendo? Pinta da sua maneira,

da sua forma. Sabe? E aí, eles produzem coisas maravilhosas. Mas, assim, o que eu faço? Eu faço mesmo uma releitura de obra, na verdade, mas da maneira deles. Não pego, assim, por exemplo, "Pinte isso" do Romero Britto, isso não é trabalhar obras de artes. Eu acho, assim, você tem que fazer a releitura, mas a releitura naquilo que é significativo para a criança.

A Tabela 7, a seguir, mostra os resultados obtidos na quarta e quinta perguntas da Sondagem.

Tabela 7 - Frequência absoluta e relativa da quarta e quinta perguntas.

CLASSIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA (%)
1 – Desenho, pintura, recorte e colagem	8	29
2 - Trabalho com as cores (diferentes riscantes)	7	25
3 - Lúdico (Música, Teatro, Dança)	6	21
4 – Psicomotricidade	4	14
5 - Obras De Arte	3	11

Fonte: Dados da pesquisa.

As perguntas seis e sete foram unidas, considerando que se complementam em seus objetivos. Elas versam sobre as especificidades de se trabalhar diretamente com o desenho infantil e a respeito da compreensão da importância desse trabalho para o desenvolvimento da criança. Chegamos a cinco categorias de respostas.

A primeira categoria tem 26% das respostas e trata especificamente da influência que o desenho tem no desenvolvimento da criança. Os professores comentam que o desenho mostra como a criança está no seu processo de desenvolvimento e quais as especificidades desse momento.

MAG: É o desenvolvimento global da criança. Por quê? A criança, ela vai demonstrar ali uma afetividade, uma tristeza, ou algum... Tem criança que desenha e você já percebe como é triste a vida daquela criança, pelo desenho a gente consegue observar. Você vai descobrir através do desenho se a criança é muito fantasiosa, se a criança é muito criativa ou não, as cores que ela usa, porque tem criança que não sabe fazer troca de cores... Então, assim, é um desenvolvimento global. Vejo dessa maneira.

A segunda categoria abrange 22% das respostas e aborda que a coordenação motora fina como um elemento importante a ser desencadeado e trabalhado a partir do desenho.

MIC: Primeiro para a coordenação motora. Eles começam a ver a evolução do desenho deles, até, assim, a observação, eles já colocam mais detalhes. É importante. E é assim, eles vão registrando da forma que eles veem as coisas, mesmo. Depois eles já começam a se policiar e põem um padrão no desenho. É muito legal o jeito deles de desenharem, né, a evolução. Já não põem aquela forma real que eles veem, eles colocam já padronizado, como é o desenho hoje, que eles vão vendo nos livros, nas revistas, acabam mudando, perdendo aquela essência que eles tinham para desenhar.

MAR: Quando a gente fala do desenho em que essa criança, ela produz o desenho... Através do desenho ela consegue se expressar. Também contribui, tipo assim, que ela vai desenvolver da maneira dela, ela vai criar da forma dela, sabe, ela vai conseguir... É... Como eu posso te falar? Desenvolver essa parte motora... Da forma dela. Ela vai aprender, ela vai conseguir pegar como lá atrás, equilíbrio e desequilíbrio, sabe? Então, assim, ela vai conseguir se moldar sozinha.

A terceira categoria mostra que 19% dos professores acreditam que o desenho é uma espécie de etapa indispensável, preditora da atividade escrita própria do Ensino Fundamental, isto é, para aprender a escrever, a criança precisa, inicialmente, desenhar na Educação Infantil.

LUA: Olha, o desenho, na minha opinião, é essencial. Nessa faixa etária eles são pequeninhos, mas eles já começam a pegar o giz o de cera, já começam a produzir as garatujas, os rabiscos, e isso, eu, assim, pelo pouco de estudo, que a gente vai pesquisando, o desenho, ele antecede a escrita. Então, eu acho, assim, é muito importante, porque no desenho eles vão expressar o pensamento deles, as emoções, eles vão expressar várias coisas. E depois, eles vão colocar isso em forma de escrita. Então, primeiro eles colocam em forma de desenho, depois esse desenho será a escrita, futuramente.

SON: Eu acho que ele contribui muito, sim. É como eu te falei, o desenho é a livre expressão da criança. Ali não tem o que é certo e o que é errado. Ela está experimentando. Primeiro, ela começa com as garatujas, a gente vai observando isso, depois, ela vai para uma fase mais ordenada, depois, é estrutural e por último, gera uma escrita organizada. Então, é assim, você vê que a criança... o quanto ela cresceu, o quanto o desenho dela está sendo bem elaborado de acordo com as experiências dela e como isso influencia a aprendizagem da escrita, mais tarde.

A quarta categoria mostra que 19% acreditam que o desenho é importante para a criança expressar as suas emoções e sentimentos e que desenhando, ela consegue “dizer” o que está pensando.

VIC: Sim, é importante. Muito importante, porque é aí... Além deles, no desenho se expressarem, eu acho, assim, que eles mostram muita coisa no desenho. Tanto é que quando eles fazem um desenho, não é fazer um desenho por fazer... Eu acho assim, que a criança, quando ela faz um desenho, eu vejo, ela se expressa muito, porque tem muita criança que faz a família sempre, faz o pai, a mãe, o irmãozinho, faz o cachorro, gatinho, tudo. E faz com aquela alegria, com aquela coisa que demonstra alegria.

EDU: Eu acho importante trabalhar o desenho, como arte, como a forma deles se... Vamos dizer... Se comunicarem, porque às vezes, pelo desenho, eles demonstram várias coisas. Para a gente, assim, que é adulto, professor, a gente fala assim "Nossa, fez um rabisco aí", para a gente não é nada, mas para eles, não, eles estão vendo um elefante, eles estão vendo uma família, uma família perfeita, alguma coisa assim. Então, é uma maneira deles estarem se expressando, acho isso muito importante. Por mais que a gente ache que não é nada, para eles é tudo.

FAB: Eu acho que você consegue muita coisa através do desenho. Eu acho que isso deixa a criança muito à vontade para ela, talvez, expressar os sentimentos dela. Então, eu acho que entra esse objetivo também. Para ela conseguir, talvez alguma coisa que tem dentro dela, consegue se expressar através do desenho. E isso é bom para a gente avaliar, também, essa criança. Então, o desenho também, acredito que seja um objetivo, para avaliar a criança no contexto durante o ano.

Por fim, a quinta categoria traz 15% das respostas que demonstram que através do desenho há um trabalho específico com a imaginação e criatividade, incentivando-as por meio de processos criadores e criativos.

MOR: Ah, a imaginação deles... Nossa. Eu acho fundamental. Coordenação, a imaginação, a brincadeira, nossa, é muito... O faz de conta, né? Eu gosto de brincar também. Mas eu acho fundamental o desenho para eles...

A Tabela 8, a seguir, mostra os resultados obtidos na sexta e sétima perguntas da Sondagem.

Tabela 8 - Frequência absoluta e relativa da sexta e sétima perguntas.

CLASSIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA (%)
1 – Desenvolvimento	7	26
2 - Coordenação Motora	6	22
3 – Escrita	5	19
4 - Expressão/Emoção	5	19
5 - Imaginação/Criatividade	4	15

Fonte: Dados da pesquisa.

A pergunta oito, aborda diretamente os professores fazerem algum tipo de avaliação ou acompanhamento do desenho infantil, investigando a maneira como é feita, critérios etc.

A primeira categoria mostra que 30% dos professores realizam um trabalho de avaliação do desenho através das atividades pedagógicas diárias, em diferentes momentos da rotina na Educação Infantil.

VIV: De várias formas. Algumas atividades, alguns desenhos, né... É... Conversando com a criança, quando a gente tinha uma maior possibilidade, conversando com a criança... Na segunda etapa, às vezes, as próprias crianças mesmo, alguns que já estão no processo de alfabetização, já começam a nomear o que está desenhando, as figuras. No começo, em algumas atividades, alguns desenhos, a gente senta com a criança e pergunta para ela qual é o registro, qual é o desenho. Então, assim, era muito, vamos dizer assim... Mesclado. Não sempre tudo igual, entende? Algumas... Quando você já tem certa, vamos dizer assim, um contato maior com essas crianças, você já começa a entendê-los, de certa forma.

A segunda categoria conta com 26% das respostas de professores que fazem um acompanhamento das criações das crianças com base nas “fases de avaliação” do desenho infantil, feitas de formas diversas e embasadas em diferentes parâmetros e/ou orientações.

MAG: Eu faço o acompanhamento. Nos primeiros meses, eu faço acompanhamento uma vez por mês. Depois do meio do ano em diante, eu faço duas vezes no mês. Daí, eu faço aquele... Vamos dizer assim, uma avaliaçãozinha diagnóstica do desenho? Daí, ou seja, a criança

ainda está na garatuja, na garatuja desordenada, na garatuja, é... ordenada. Se a criança está... Conforme a criança, se ela já está até no pré-esquemático...

A terceira categoria evidencia que 17% dos professores apenas observam os desenhos, mas não realizam nenhum tipo de acompanhamento ou avaliação.

HEL: Então, eu não recebi nenhuma orientação... Dessa evolução dos desenhos. Eu até comprei um livro aqui em casa, sobre a evolução do desenho, mas eu não tive coragem de ler o livro ainda, é muito grande. Mas eu acompanho, sim, os desenhos das crianças na escola. Observando, vendo o que estão fazendo em cada momento...

A quarta categoria traz 13% das respostas dos docentes que estabelecem algum tipo de diálogo com a criança a respeito de seus desenhos, buscando compreender os sentidos e significados das criações.

VIC: Do começo até o fim, aí, eu começo a observar, fazer as avaliações de cada época, cada tempo. Então, assim, no desenho, quando eles fazem, eu sempre pergunto o que eles desenharam, porque, às vezes, o que eu estou pensando, não é o que ele fez, né, às vezes, ele fez um desenho, eu falo "Nossa, está parecendo um sol", ele "Não é um sol, é uma aranha", ou outra coisa que não tem nada a ver com isso. Então, eu procuro sempre perguntar, escrevo na frente o que ele desenhou.

Enfim, na categoria cinco, temos 13% das respostas dos professores que realizam algum tipo de acompanhamento ou avaliação do desenho infantil de maneira mais específica, em portfólios próprios ou cadernos, semanal ou mensalmente.

MAR: É, eu faço assim... No início do ano, eu faço uma sondagem, tanto da escrita, quanto do desenho. Mas do desenho é o que eu mais foco. Então, assim, no início do ano eu vou lá, faço uma ficha normal, papel branco, e deixo eles sem contextualizar, deixo essa atividade sem contextualizar. Ele vai lá e faz a atividade. "Faça seu desenho", ele fez seu desenho. Depois, toda semana... Que nem, dou duas ou três vezes, eles vão registrando esses desenhos. E aí, vou colocando em uma pasta, cada um tem a sua pastinha dessa evolução do desenho.

MOR: Assim, aqui tem também, sabe? É... A gente até faz toda semana, sabe? Agora, essa ainda tem um caderninho que eu faço e esse ano acabei incluindo mais, que eu pedi para desenhar a família, o traçado

do nome e a historinha. Eu sempre trabalho com a Chapeuzinho Vermelho, esse ano trabalhei com Os Três Porquinhos. Então, eu guardei essas três, depois, no meio do ano... Torno a dar de novo, a mesma, aí, depois, no final do ano, eu repito, as mesmas. Aí, eu consigo ver a evolução deles. Faço anotação. No desenho que ele faz, aí... Dou nota. Se é um cabelinho, uns não põem o olhinho, outros não põem o narizinho, aí, no meio do ano, eu pego aquele desenho, com o que eu escrevi no primeiro, já vou "Esse ele acrescentou isso, já acrescentou aquilo", final do ano, né, você já vê que a carinha está completa, o rostinho, põe bracinho, põe perninha, essas coisas.

SON: Geralmente eu faço, sim, um portfólio. Não é uma coisa, né, muito elaborada, mas eu costumo guardar, sim, uma atividade, um desenho livre do primeiro dia da criança, primeiro e segundo dia. É... Coloco data, nome, escrevo qual foi a atividade que a gente desenvolveu para ela fazer aquele desenho, né? E vou registrando e guardando. É como se fosse um portfólio. Eu guardo isso na pasta da criança. Todos os anos eu faço isso e quando chega no final do ano, assim, a gente faz um apanhado de tudo.

A Tabela 9, a seguir, mostra os resultados obtidos na oitava pergunta da Sondagem.

Tabela 9 - Frequência absoluta e relativa da oitava pergunta.

CLASSIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA (%)
1- Através das atividades pedagógicas	7	30
2 – Acompanhamento das “fases do desenho”	6	26
3 - Observação do desenho	4	17
4 - Diálogo com a criança	3	13
5 - Portfólio/Caderno	3	13

Fonte: Dados da pesquisa.

A pergunta nove, é sobre as atitudes dos professores em relação a um desenho considerado como “bem feito” ou “mal feito”, a fim de descobrir quais as ações tomadas pelos docentes em uma ou em outra situação.

Temos na categoria um que a maioria das respostas, isto é, 43% referem-se ao fato dos docentes não realizarem nenhum tipo de intervenção nos desenhos por considerá-los como um elemento de livre expressão da criança que não deve ser avaliado ou considerado certo/errado, bonito ou feio.

VIL: Geralmente eu não comparo nenhum com nenhum, porque todo mundo é diferente de todo mundo. Então, têm aqueles que tem habilidade de desenhar, outros têm habilidade em outra coisa. Eu não tenho habilidade de desenho nenhuma. Então, eu vejo assim, é... Cada um tem o seu cada um. É o seu, então, o que ele está fazendo é o que ele pode fazer, é o melhor dele. Então, tem que valorizar o que ele faz, só isso.

LUA: Eu vejo que as próprias crianças têm esse julgamento do que é certo, do que é errado, por conta, acho que dos pais. Eles olham lá, falam assim... Uma desenhou mais colorido, de uma forma diferente, a outra já olha, até rabiscar o da outra, ela já rabisca. Ela olha para o dela e olha para o da amiga. Mas, assim, dos pais, eu nunca tive esse respaldo, nunca vieram me procurar por conta disso. Então, esse é, assim, o jeito que eu faço. Eu converso, pergunto o que ele quis desenhar, o que ele quis representar, e está tudo ótimo. Não costumo interferir.

CAR: Eu sou mais um olhar, mais o quê? Da Educação Artística. Porque a arte para a criança, ela não deve ser posta para eles terem uma... Um... Um expert no assunto. Então, eu acho que vai muito de cada criança, porque cada criança leva aquele... Muitas vezes o desenho leva a sua cultura. Então, eu acho que a gente tem que ter aquele olhar sempre, não crítico, a gente tem que ter o olhar mais sensibilizado a cada criança. Então, eu acho que é mais a individualidade de cada um. Não precisa interferir porque cada um é único.

Na segunda categoria, temos que 22% dos professores realizam algum tipo de avaliação do desenho, seja através de comentários e elogios valorativos ou mesmo atribuindo “peso/nota” à criação da criança.

MOR: Quando ele não está, eu falo "Nossa, a prô amou. Amei mesmo, mas você tem condições de melhorar um pouquinho. Não tem, não?", eu falo para ele "Mas está lindo. Eu amei, eu amei". E, se eu elogio um, eu elogio todos, porque, a partir do momento que você elogia um, o outro já fica na espera. Né? E você não pode estar comparando com um outro, porque se ele já tem a dificuldade de estar ilustrando, eu falar alguma coisa, eu vou frustrar ele, entendeu? Aquele trabalho, aquele desenvolvimento dele, eu acho que vai... Não vai ter sucesso. Então, nunca, jamais eu... "Está lindo. Lindo. Isso mesmo. Está vendo como você melhorou? Vai melhorar mais ainda, você vai ver", "Mas você gostou", "Foi perfeito, está ótimo" ou "Tá ótimo! A prô gostou, sim. Parabéns".

VIL: Quando, por exemplo, tem um aluno que faz perfeitamente bem e acaba rápido, para incentivar os outros, eu falo: "Olha, que lindo. Fulano fez tal coisa. Fez isso, fez aquilo, fez aquilo", aí, eu vou passando para o outro "Ah, está lindo também", porque eles adoram falar: "E o meu?", "E o meu?", "E o meu?", então, todo mundo está lindo. Às vezes, quando está assim, bem que não dá para entender, eu "Mas o que você fez aqui?", quando dá, já falo "Olha, que legal. Você desenhou, você conseguiu. Parabéns", é assim. Nunca desestimulo, porque, assim, se você desestimular, é uma fase que eles estão, assim, propícios a aprender e eles gostam de serem estimulados.

Na categoria três, temos que 17% dos docentes se manifestam favoráveis a ideia de realizar algum tipo de intervenção ou interferência no desenho da criança a fim de provocar algum tipo de melhora ou evolução da criação da criança, tornando o desenho “mais bonito”, “mais completo” etc.

MEL: Quando a gente avalia esses desenhos, os mais elaborados, os mais bonitos, os mais bem feitos e os malfeitos, a gente consegue diferenciar aquela criança que tem preguiça, ou que não tem vontade, então, ela vai e faz de qualquer jeito. Aí, a gente pode estar instruindo a criança "Olha, eu estou vendo que o seu desenho está legal, mas você pode melhorar. Eu acredito no seu potencial, que você consegue fazer melhor". Não sei se essa é a forma correta, mas é a forma com que eu trabalho.

Na quarta categoria temos que 17% das respostas estão centradas na observação do desenho enquanto algo que precisa ser realizada, mas que não exige nenhum tipo de ação por parte do professor, no sentido de corrigir o desenho, por exemplo.

VIC: Então, eu acho assim, eu procuro até falar isso nas reuniões "Nunca falem que a criança fez feio, fez malfeito, ou comparem com o de outra criança, de um irmãozinho, do vizinho", porque cada criança tem o seu jeito, sua personalidade, sua inteligência, e todas são importantes. Então, eu até falo, falo "Gente, vocês não comparem, não falem, que vocês vão estar desestimulando a criança", entendeu?

CAR: Eu sou mais um olhar, mais o quê? Da Educação Artística. Porque a arte para a criança, ela não deve ser posta para eles terem uma... Um... Um expert no assunto. Então, eu acho que vai muito de cada criança. Muitas vezes o desenho leva a sua cultura. Então, eu acho que a gente tem que ter aquele olhar sempre, não crítico, a gente tem que ter o olhar mais sensibilizado a cada criança. Então, eu acho que é mais a individualidade de cada um. Não precisa interferir porque cada um é único.

EDU: Eu acho um erro crucial de um professor falar para um aluno "Olha, isso aqui está feio" ou "Isso aqui está bonito", "Isso aqui está assim, isso aqui está assado", porque a gente não... Não tem como a gente misturar o que eles estão fazendo, porque é a arte deles. Como eu falei, para a gente, a gente está vendo um rabisco, mas eles estão vendo um elefante, uma girafa, uma... E eles estão contentes com aquilo, acabou.

A Tabela 10, a seguir, mostra os resultados obtidos na nona pergunta da Sondagem.

Tabela 10 - Frequência absoluta e relativa da nona pergunta.

CLASSIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA (%)
1 - Não interfere no desenho	10	43
2 – Avaliação do desenho	5	22
3 – Intervenção no desenho	4	17
4 – Observação do Desenho	4	17

Fonte: Dados da pesquisa.

A pergunta 10 refere-se ao conhecimento de autores ou teóricos específicos que trabalham com o desenho para basear as propostas. Tem-se cinco categorias de respostas.

A primeira categoria aborda a questão de que não há conhecimento de nenhum autor ou teórico que trata especificamente sobre o desenho. Para tais professores, todo conhecimento relacionado ao trabalho com o desenho vem da experiência docente e das necessidades surgidas da e na própria prática cotidiana. Nessa categoria há 39% das respostas.

MAR: *Do desenho, não. Do desenho eu não sigo nada do autor, do desenho, apesar de a gente ter visto em faculdade, pós-graduação, tudo. Mas é uma forma que eu aprendi a trabalhar na convivência com outros professores, da mesma escola, como eles faziam, então, fui baseando em cima disso.*

SON: *Olha, eu... Tenho, assim, experiências que eu vi de algumas... Em algumas... É... Coisas que eu li, em palestras que eu assisti, nos referenciais... É da sua época, né, os referenciais? Então, a gente tinha muitas atividades, de fazer o registro do desenho. Eu comecei ali, quando a gente implementou mesmo os referenciais curriculares lá da pré-escola, da educação infantil, então, eu comecei a registrar a partir dali, mesmo. E as experiências de colegas... Mas, assim, não teve origem em um autor, que eu tenha me... Que eu tenha sido influenciada,*

não, não tem. É mais por conta de aprendizado, experiência dos outros, mesmo.

LUA: Foi algo meu, na minha experiência, mas também busquei alguns autores, que eu não me lembro o nome, mas eu posso até procurar depois... Posso até te passar depois, porque, assim, eu sou péssima em guardar nomes. Não só de autores, como de pessoas também. Então, eu pesquisei, até fiz alguns trabalhos sobre isso na pós-graduação. Então, eu tenho alguns autores, depois até te passo, e, assim, eu achei bem interessante essa questão. E partiu de mim, mesmo, da instituição, nunca.

MAR: Do desenho, não. Do desenho eu não sigo nada do autor, do desenho, apesar de a gente ter visto em faculdade, pós-graduação, tudo. Mas é uma forma que eu aprendi a trabalhar na convivência com outros professores, da mesma escola, como eles faziam, então, fui baseando em cima disso.

A segunda categoria, traz que 22% dos professores aprenderam a trabalhar com o desenho mediante as necessidades surgidas no cotidiano da Educação Infantil, mas não contam com nenhuma base de orientação.

MEL: Não vi nenhum trabalho relacionado a isso, que me fez agir dessa forma no meu dia a dia em sala de aula. Não, não foi. Eu vi na necessidade, por ter tido alguns alunos com quadro de autismo, por exemplo, que os pais ainda não tinham um diagnóstico fechado. E aí, então, por conta, assim, começamos a trabalhar, eu e a família, algumas formas de entender melhor a criança através do desenho, através de atividades mais específicas a isso. Colocar o desenho para entender a visão da criança e a necessidade que ela tem...

A terceira categoria mostra que 17% dos professores buscam informações e pesquisam sobre o desenho infantil para realizarem um trabalho mais adequado e interessante com os pequenos, com diferentes estratégias, técnicas, materiais etc.

VIL: Quando eu fiz o magistério, eu aprendi bastante sobre a prática, porque na pedagogia eu não aprendi a prática, para falar bem a verdade. A minha mãe, ela sempre foi professora e depois ela foi diretora, então, assim, ela tem um livro que é desse tamanho, enorme, que ela fala que tirava tudo dali e que está dentro do meu guarda-roupa. Então, muitas vezes, logo no começo de carreira, eu fui lá, então, eu lembrava do jeito que ela ensinava a gente, lembrava do jeito que ela ensinava os outros e lembrava que ela buscava bastante coisa no livro. Então, bastante coisa eu também peguei nesse livro e assim eu coloco em prática.

A quarta categoria mostra que 13% dos professores aprenderam sobre o desenho infantil na formação inicial, isto é, a formação em Pedagogia. Ainda assim, devido ao tempo, não se lembram de textos, materiais ou suportes para lhe auxiliarem no trabalho com o desenho.

TAL: Bom, eu me formei em uma universidade que fala muito sobre Piaget, também fala sobre Vygotsky, mas a minha formação se deu com base em Piaget, sobretudo em Piaget. E foi a Unesp, eu fiz Pedagogia na Unesp e lá a gente conheceu muito a teoria piagetiana. Então, o que eu estou dizendo aqui é o que eu me recordo, que vi na graduação, porque depois não dei prosseguimento nos estudos nessa área, não foi nessa área. Mas eu estou falando com base no que eu me recordo da faculdade, mesmo, e por isso, depois eu resgatei leitura assim para concursos, para passar em concursos públicos eu resgatei algumas leituras. Mas eu posso dizer que esse conhecimento vem da minha formação, mesmo, como professora, da minha formação inicial e não da continuada.

A quinta categoria abrange 9% das respostas dos professores que comentam que encontraram na formação continuada o respaldo que precisam para trabalharem com o desenho na Educação Infantil.

TAL: Em um dos municípios que eu trabalho, a gente teve contato com formação continuada ao longo do ano de 2019, que foram vários encontros que nós tivemos no período noturno, não era durante o período de aula, e foi uma experiência muito rica, no sentido de explorar a BNCC. Então, o objetivo principal desses encontros, não foi a gente se aprofundar em como trabalhar artes ou como trabalhar o, é... Natureza e sociedade, não foi nada disso. Foi como trabalhar a BNCC na educação infantil, as propostas. O desenho acabou sendo contemplado dentro desse estudo sobre a BNCC, que a gente teve em 2019 na formação continuada, mas não foi aqui... eu trouxe pra cá comigo.

A Tabela 11, a seguir, mostra os resultados obtidos na décima pergunta da Sondagem.

Tabela 11 - Frequência absoluta e relativa da décima pergunta.

CLASSIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA (%)
1- Experiência	9	39
2 - Necessidade no trabalho	5	22
3 - Pesquisa/Busca pessoal	4	17
4 - Formação Inicial	3	13
5 - Formação Continuada	2	9

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados da Sondagem vão ao encontro dos resultados obtidos no Teste Situacional aplicado aos professores à medida que nos mostram o quão difícil é refletir sobre o desenho no contexto da Educação Infantil, ainda que seja um elemento tão usado na prática docente junto aos pequenos.

Percebemos que os discursos trazem algumas questões relacionadas ao desenho ser importante para o desenvolvimento da criança, para se trabalhar com habilidades e alcançar objetivos de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), mas ainda temos o foco no preparo para o Ensino Fundamental, nas atividades de alfabetização, em especial, a leitura e escrita. A nosso ver, tal maneira de enxergar o desenho, mostra que ele é entendido como um meio para se chegar a algo “maior” que necessita ser ensinado e/ou consolidado, como um conteúdo.

Nota-se que há interesse por parte dos docentes em discutir a temática à luz de suas experiências cotidianas junto aos pequenos, porém há carência de espaço dentro das instituições para reflexões relacionadas ao desenho infantil, talvez por se acreditar que tudo o que pode ser proporcionado e feito com o desenho já é realizado e, por isso, não há muito mais o que se explorar.

Parece-nos que a ideia de se trabalhar o desenho na Educação Infantil é tão comum, natural e corriqueira aos professores que, muitas vezes, é realizado através de ações automatizadas e modelares que se repetem de geração em geração dentro das escolas. Grande confusão, haja visto que as respostas dos participantes evidenciam que falta espaço, tempo, materiais e vivências provocativas e, verdadeiramente, potencializadoras para o desenvolvimento do desenho.

Vemos que em relação ao tempo destinado ao desenho, surgem afirmações de que é uma proposta implementada semanalmente pelos professores, mas sempre ligada à outras atividades como contação de histórias, apreciação de músicas, relatos de experiências, dramatizações etc., como mostra a fala de SOL: “*Eu peço para eles registrarem a vivência através do desenho, ou*

dar algum texto, e aí, eles vão fazer o desenho daquele texto. Então, eu dei o texto da Chapeuzinho Vermelho, eles vão fazer o desenho”.

Da mesma maneira, há uma notória preocupação em se trabalhar com as cores, as formas geométricas, as datas comemorativas etc. O desenho por si só, poucas vezes, aparece como sendo o foco das propostas, isto é, a produção da criança sem a necessidade de “documentar” alguma outra atividade realizada, como aparece na fala de VIL: “[...] *Se eu cantei uma música, a música fala sobre pintinho, depois eu vou lá, ah, amarelinho, então, vou lá, coloco um pintinho, ele vai desenhando o limite, pintar no limite o pintinho amarelinho [...]*”.

No que se refere às propostas com desenho, a releitura de obra de arte aparece como uma alternativa bem utilizada pelos docentes. Comenta-se sobre artistas conhecidos que, histórica e tradicionalmente, sempre têm espaço dentro das aulas de Arte nas escolas, como por exemplo, os brasileiros Tarsila do Amaral e Romero Britto, mas ainda que essa possibilidade de trabalho se coloque como uma prática comum, nos colocamos a pensar no como as obras são exploradas e ofertadas às crianças, mediante quais recursos e possibilidades, materiais disponíveis para serem utilizados.

Sobre os materiais, há sempre o apontamento dos mesmos recursos: lápis de cor, giz de cera, tinta guache, canetinha hidrográfica e cola colorida. Alguns poucos comentam sobre corantes e tintas naturais, produzidos a partir de temperos como o urucum e o açafrão ou com beterraba, cenoura e folhas verdes diversas etc. O mesmo acontece com os suportes, isto é, sempre são apontados os mesmos: folha sulfite A3 e A4 ou caderno.

Em relação à avaliação do desenho infantil, há uma diversidade de colocações que mostram o mesmo: uma indefinição do que pode ser feito para acompanhar o desenvolvimento do desenho da criança e da própria criança. Usam-se critérios diferentes, referenciais variados, termos para classificação pautados em um ou mais autores, numa mesma rede de ensino e, inclusive numa mesma EMEI com a equipe de professores que trabalham juntos. Da mesma maneira, nos provoca o fato de que ainda que haja um acompanhamento do desenho das crianças, não existe uma consciência do porquê e para que ele é feito. De forma geral, evidencia-se que, muitas vezes falta planejamento e reflexão coletiva a respeito da importância de se organizar ações e propostas em que a criança de fato é enxergada como ativa e protagonista.

Enfim, também nos intriga o fato de que a maioria dos profissionais comenta se basear em materiais de pesquisas pessoais, mediante a necessidade de entender mais sobre o desenho para poder trabalhá-lo de uma forma mais adequada com as crianças, já que não recebem orientação ou formação continuada nas instituições. Todavia, não citam em que bases teóricas se baseiam, quais os princípios que norteiam o trabalho e servem de inspiração às propostas e

vivências, as fontes que realizam tais buscas, entre outras questões problemáticas, a nosso ver, afinal, há de fato preocupação com o que se pesquisa e se oferece em termos de experiências inovadoras com desenho ou sempre uma repetição de modelos, há décadas, cristalizados na escola? Quem ou o que tem subsidiado as reflexões de nossos professores em torno da temática do desenho?

Os dados da Sondagem em consonância com o Teste Situacional nos remetem à necessidade de problematizarmos o desenho infantil enquanto importante elemento que merece atenção e devida ênfase no contexto da Educação Infantil. Entendemos que muitos docentes, seja por falta de conhecimento, orientação ou formação, tendem a validar práticas ultrapassadas que em nada desequilibram a criança a criar e a se expressar com liberdade. Defendemos que tal necessidade precisa ser revista e evidenciada nos currículos da Educação Infantil. A esse respeito, daremos especial importância no próximo capítulo, denominado “Implicações pedagógicas do trabalho com o desenho na educação infantil: reflexões e inspirações”.

6 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO TRABALHO COM O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões e inspirações

[...] se levamos em conta que ela atribui sentido para aquilo que lhe é oferecido, que aprende nas relações que estabelece com as coisas do mundo, há que se pensar: que relações e sentidos são atribuídos a um desenho pronto e fotocopiado na qual ela tem apenas que pintar? Ou colar bolinhas de papel crepom em uma folha? Copiar uma obra de arte, e tantos outros exemplos que conhecemos muito bem? E as indagações, as questões que elas fazem sobre tudo? Onde ficam? Confinadas apenas em seus pensamentos como a folha sulfite com a qual sempre trabalham (mesmo que seja A3)?
(MAUDONNET, 2017)

Vislumbramos as implicações pedagógicas como resultantes da concepção teórica que norteia nossas reflexões e dos princípios que são base para toda nossa prática. Nesse sentido, trazemos aqui alguns elementos referentes ao desenho que nos motivam a pensa-lo criticamente na Educação Infantil, como um convite a (re)olhar para essa tão importante linguagem com base em elementos como tempo, espaço e materiais disponíveis para se desenhar, avaliação do desenho com foco no desenvolvimento da criança e a necessidade da formação dos professores. Esses são alguns dos elementos que objetivamos trazer neste capítulo.

Sabemos que no contexto educacional, principalmente na Educação Infantil, o desenho é a modalidade expressiva “mais popular” e, podemos dizer, mais acessível. Contudo, apesar da facilidade de acesso e das possibilidades expressivas dessa linguagem, em sala de aula, ainda persistem práticas ultrapassadas, dentre elas, a oferta de desenhos prontos para as crianças colorirem ou simplesmente disponibilizar alguns materiais gráficos convencionais para que produzam seus desenhos.

Tais procedimentos, entre outras práticas educativas ultrapassadas, não propiciam às crianças o prazer em desenhar e de descobrir a singularidade dos seus desenhos. Muitos, aos poucos, deixam de produzir desenhos e, se convidados a criar, até resistem pois não se sentem capazes de produzir “bons e belos” desenhos.

Entendemos que toda organização embasada em princípios verdadeiramente construtivistas, condizentes com o desenvolvimento da criança, oferece condições de que o desenho seja amplamente explorado em diferentes momentos da rotina na Educação Infantil.

De acordo com nossos dados, entendemos que tanto os professores de Educação Infantil já atuantes como aqueles que se formam demonstram uma necessidade de reflexão sobre as práticas do desenho de maneira criativa e lúdica. Acreditamos que um ambiente potencialmente rico e provocativo para se trabalhar com o desenho, necessita ser organizado para que

efetivamente a criança seja protagonista nos processos criadores e criativos, e ativa em suas ações junto a uma intencional e diversificada oferta de materiais e experiências.

É preciso repensar o tempo destinado ao trabalho com o desenho e a maneira como as propostas são feitas, a fim de que sejam realmente condizentes com o desenvolvimento da criança para além do produto final do desenho, da estética em si. Tempo para experimentar e experienciar possibilidades, de explorar texturas, perceber o que lhe agrada ou não, de viver sensações diferentes e fazer escolhas, de poder, ao mesmo tempo, criar a partir dessas novas vivências.

O professor necessita estar atento para oferecer as melhores oportunidades para a criança desenhar, provocando desequilíbrios para ela ir além, avançar, evoluir. Isso só ocorre com uma visão clara de que a criança deve ser ativa nesse processo de desenhar, bem como, em tudo o que envolve o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O docente que se empodera com essa visão, tem como princípio norteador de que nada jamais deve ser oferecido pronto se a criança tem condições de fazer e criar por si mesma.

Desenhos estereotipados e modelados, contextos para desenhar sem sentido e o desenho somente para preencher pequenos espaços vagos de tempo durante e entre as atividades perdem força quando o desenho passa a ser concebido como de fato importante e provocador de desenvolvimento e não somente, como muito acontece e é entendido, como uma atividade para preparar a criança para etapas futuras de alfabetização e para se trabalhar conteúdos complexos de uma forma “mais divertida”.

Há também uma necessidade evidente de se contemplar a existência de suportes e instrumentos riscantes não convencionais para que a criança possa ser convidada e desafiada a riscar e se arriscar em novas formas de desenhar. Sugestões sensíveis e, ao mesmo tempo, desafiadoras e muito interessantes podem nascer de proposições com distintos elementos materiais, haja visto que “A materialidade de um papel e de alguns instrumentos gráficos, algumas tonalidade cromáticas, alguns traços, são elementos de base que servem para as crianças darem vida a um quebra-cabeça de percepções [...]” (REGGIO CHILDREN, p. 35, 2022).

Diferentes riscantes/riscadores devem ser ofertados aos pequenos, tendo em vista a ideia de que tudo aquilo que a criança pode usar para riscar, marcar, desenhar e pintar, para além dos convencionais já tão utilizados, merecem espaço, por exemplo: lápis grafite preto, giz pastel, pincel atômico, canetões, carvão, pedras, galhos, caneta esferográfica, tinta guache, giz de quadro, marcador permanente, aquarela, pincéis e rolos etc. Igualmente, é preciso entender suporte como tudo onde a criança pode marcar, desenhar ou pintar, como: papel bobina,

plástico, papelão, celofane, papeis de diferentes materiais, texturas, formas e tamanhos (cartão, ondulado, metalizado, camurça, crepom, manteiga, kraft), lixa, revistas velhas, jornal, vidro, espelho, cerâmica, quadro branco, quadro de giz, azulejo, chão, areia etc.

O próprio corpo da criança pode ser um interessante suporte e até um riscante para se desenhar. Usar as pontas dos dedos e as palmas das mãos para além dos típicos carimbos de mãos tão utilizados e que, raramente, fazem algum sentido para a criança, tantas vezes reproduzidos de forma automática nas escolas, seria uma forma importante de romper com uma ideia muito equivocada de que “se tem a mãozinha (ou o pezinho) da criança foi ela quem fez...”. É preciso buscar um protagonismo real!

Os meios para se desenhar também são igualmente importantes e precisam ser desafiadores e potencialmente estimulantes e convidativos. As crianças necessitam experimentar desenhar em variadas posições, diferentes do que tradicionalmente já acontece em nossas escolas, sentadas em mesas e cadeiras com a folha de papel a sua frente. É imprescindível inovar! Oportunidades efetivas devem ser oferecidas para os pequenos experimentarem novas sensações como desenhar deitadas de bruços, em pé, sentadas no chão, com os papeis colados embaixo da cadeira, entre outras.

Desse ponto de vista, saber como o desenho avança ao longo do desenvolvimento é um caminho importante a ser trilhado pelos professores e isso demanda estudo e, ao mesmo tempo, formação continuada. Lembramos que a avaliação do desenho deve servir como norte para os docentes proporem intervenções coerentes com o desenvolvimento infantil e não, como muitas vezes acontece, para perpetuar um caráter rotulante e equivocado de enxergar o desenho da criança como “adequado/não adequado” ou “esperado/não esperado” para a idade.

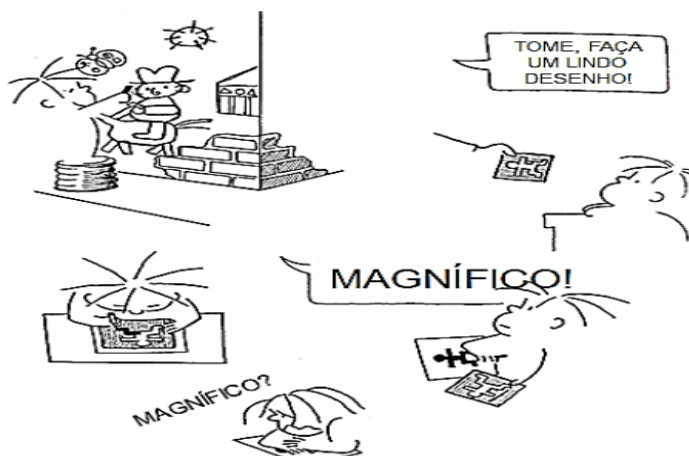
Finalmente, refletimos sobre a identidade das escolas de Educação Infantil que, por vezes, refletem e reforçam os estereótipos de desenhos. Como Madalena Freire nos traz sobre a decoração das salas de aula, sempre muito “bem decoradas” por adultos: “Se o espaço é fechado, faz com que você perca a sua identidade. As escolas que estão lá com o Mickey, a Mônica, estão refletindo que estão mortas, que a sua ação é a de um cemitério [...]” (FREIRE, 1983).

Ainda que não tenhamos investigado os espaços físicos das escolas em que realizamos nossa coleta, em virtude de nossa experiência em diferentes contextos educacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental), sabemos que as criações das crianças, por vezes, não compõem e dão identidade a tais espaços, o que seria importante para o enriquecimento do senso estético das crianças e, é claro, da noção de pertencimento à escola. Afinal, quando temos nas paredes apenas modelos perpetuados em desenhos sem qualidade estética e visual, fica difícil para a

criança iniciar processos criativos. Nesse sentido, podemos questionar, qual a valorização que damos às produções infantis se nem mesmo as consideramos para dar vida aos espaços físicos?

Assim, incluindo a decoração da sala de aula com a exposição dos desenhos das próprias crianças, com sensibilidade e sentido e, também nos elementos e recursos pertencentes à rotina, em tudo há a possibilidade de se explorar as produções dos pequenos. Na roda de conversa, com a exposição de cartões confeccionados pelas próprias crianças para a construção do planejamento do dia; nos itens de identificação como os crachás; nos cartazes e painéis expostos na sala como o de ajudantes do dia, a chamada, o de saída livre para o banheiro, de aniversariantes; de como está o tempo, entre outras tantas possibilidades em que a criança seja convidada e motivada a desenhar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS



O molde. Com olhos de criança. Tonucci, 1997.

“Se você não sabe onde quer ir, qualquer caminho serve...”

(ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS)

Pesquisar o desenho infantil sob diferentes olhares, dos professores e estudantes, nos ajuda a compreender a maneira como esse importante elemento vem sendo concebido nas instituições de Educação Infantil, do ponto de vista daqueles que já atuam e de quem ainda está em formação para a docência.

A temática do desenho como importante ferramenta de expressão da criança que contribui grandemente ao seu processo de desenvolvimento se configura como fundamental de ser explorada em nossas escolas. Concebemos, desse ponto de vista, que o ato de desenhar envolve objetivos como a apropriação, a imaginação, a modificação e a singularização pela criança e que nossas ações devem estar alinhadas com tais objetivos para vislumbramos momentos mais sensíveis e potencializadores nas experiências com o desenho junto às crianças.

Nossas crianças têm muito a nos dizer através de suas expressões gráficas e seus desenhos demonstram suas formas singulares de entender o mundo. Entendemos, no entanto, que a maneira como o desenho é trabalhado em nossas escolas, não aproveita todo potencial que o ato de desenhar envolve. Sendo assim, o trabalho com o desenho não pode ser realizado, como muitas vezes acontece em nossas escolas, de maneira a limitar o potencial criador e criativo da criança, por meio de vivências que em quase nada agregam ao imaginário infantil.

Desenhar não consiste e não pode ser tratado como uma tarefa mecânica para a criação passiva de cópias, exercícios de reprodução e/ou adestramento manual, de preparação para escrita ou um dom que pertence a poucos. Esses pontos de vista apenas reduzem a magnitude

do desenho e reforçam o ciclo vicioso de propostas tradicionais e pouco significativas para se desenhar.

Há de se considerar que as crianças fazem parte de um contexto e, por assim dizer, de um currículo em que não se tem a necessidade de se trabalhar de forma modelar como há tanto tempo é feito. Nesse sentido, é preciso desnaturalizar práticas consolidadas que já não fazem sentido hoje em dia. São novos tempos, os pequenos têm novas necessidades e interesses. É preciso despertar o interesse de maneira dinâmica. Repensar o que está posto, a fim de que possamos incentivar nossas crianças de forma mais criativa, mais crítica, abertas a outros horizontes, torna-se imprescindível.

As questões do Teste Situacional foram agrupadas de acordo com temáticas principais abordadas em cada situação. Para tanto, definimos três temas básicos de perguntas: questões sobre Elogios Valorativos; questões sobre Estereótipos nos desenhos; questões sobre as Estratégias adotadas para se trabalhar o desenho na Educação Infantil.

A partir da análise quantitativa dos dados, utilizando-se as médias entre as perguntas que compunham cada tipo de prática nas situações descritas, objetivamos verificar se existia diferenças entre estudantes e professores entre Elogios Valorativos, Estereótipos e Estratégias.

Constatamos que para Elogios Valorativos e Estereótipos os dados não demonstraram haver diferenças entre o modo de pensar de estudantes e professores e que parecem ter dificuldade em perceber os erros, mas concordam com os acertos. Já para estratégias, os estudantes apresentaram maiores valores em relação aos professores, demonstrando que concordam mais com os acertos nas situações práticas. São dados interessantes, afinal, nos fazem avaliar se os professores não reconhecem aspectos práticos e encaminhamentos equivocados, provavelmente, identificam ações que já realizaram ou que percebem em seus contextos, mas nunca pararam para refletir sobre isso.

No que se refere à Sondagem, percebemos que, em geral, os professores comentam sobre a prática do desenho atrelando-o, na maioria das vezes, com atividades mais complexas que necessitam ser ensinadas aos pequenos, por exemplo, as letras do alfabeto, as vogais, uma história contada, uma música apreciada etc. Verificamos que apesar de considerarem o desenho como importante ao desenvolvimento da criança, ainda sabem pouco a respeito dos princípios teóricos que podem nortear uma prática mais adequada com tal linguagem. Há que se considerar que as crianças fazem parte de um contexto e, por assim dizer, de um currículo em que não se tem a necessidade de continuar a se trabalhar de forma modelar e repetitiva. Nesse sentido, é preciso desnaturalizar práticas consolidadas que já não fazem sentido, nos dias de hoje, com nossas crianças.

Tais práticas apenas reduzem a magnitude do desenho e reforçam o ciclo vicioso de propostas tradicionais e pouco significativas para se desenhar. Assim, é preciso e repensar o que está posto, a fim de que possamos incentivar nossas crianças de forma mais criativa, mais crítica, abertas a outros horizontes, por meio de possibilidades mais provocativas e globais, isto é, que considera todos os sentidos e não só algo para se ter um produto para mostrar.

Não cremos em modelos pedagógicos fechados e tampouco defendemos receituários imutáveis a serem seguidos em sala de aula para se trabalhar com os desenhos, mas desafiemos os colegas professores a pensarem em novas formas de desenhar na escola. Apontamos a existência de inúmeras possibilidades de explorar essa riquíssima linguagem e esperamos que à medida que os educadores têm novas oportunidades de desenhar, ampliam seus repertórios e podem favorecer a relação das crianças ao desenharem.

Vislumbramos, portanto, que a formação continuada é um caminho muito profícuo para despertar o interesse dos professores para o trabalho com o desenho de uma maneira mais ativa, dinâmica e marcante. Afinal, olhos que se encantam pelo novo, têm mais chances de encantar...

Defendemos que a formação dos professores, inicial e continuada deve servir à formulação de boas perguntas, pois são essas que movem bons planejamentos, boas formações pedagógicas, boas trocas e novas reflexões. Nessa perspectiva, a nosso ver, o embasamento em subsídios teóricos, como os defendidos neste estudo, servem para empoderar os docentes e fundamentar suas escolhas, permitindo-os pensar em quais princípios norteiam essa ou aquela organização do trabalho com os pequenos; quais os princípios que sustentam a sua prática, entre outros.

Tais questionamentos dão base para se pensar em coisas diferentes do previsível e do óbvio e, reflexões como essas abrem precedentes para se questionar o porquê de cada escolha com as crianças e de ampliar horizontes de trabalho, capazes de alimentar e nutrir o imaginário e a criatividade da criança, de desencadear o processo de desenvolvimento, de se contemplar uma Educação Infantil que vai além do convencional e do tradicional, pensada de forma mais significativa... que abre olhares e provoca novas percepções, inclusive, nos docentes que também são fruto de processos falhos.

Nós, professores, somos agentes de reflexão da nossa prática e, nesse sentido, necessitamos vivenciar situações de desenho que nos provoquem a oferecer possibilidades diferenciadas para nossas crianças desenharem. O olhar para nossa prática destaca importância de pensarmos o lugar que ocupa as discussões sobre os desenhos das crianças nos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada.

A frase icônica de *Alice no País das Maravilhas* trazida no início deste capítulo final, nos faz pensar em algo que, a nosso ver, tem total relação com as discussões aqui propostas, principalmente, com a formação de professores. Como ofertar algo diferente, interessante e potencialmente provocativo para se trabalhar o desenho infantil, quando não há espaço para pensá-lo enquanto elemento rico que faz parte e, ao mesmo tempo, tanto contribui para o desenvolvimento da criança?

É preciso que as instituições de Educação Infantil reconheçam tal relevância e ofereçam tempo, espaço e oportunidades para os professores refletirem coletivamente sobre a visão que têm de criança, de desenvolvimento, de Arte e de desenho. É fundamental que se estabeleçam bases sólidas para reflexões teóricas que subsidiem uma prática intencional e mais sensível com o desenho.

Em suma, nosso estudo pode servir de subsídio para o repensar das práticas que envolvem o desenho na Educação Infantil, apresentando as concepções de professores e estudantes, ampliando os olhares e mostrando novas oportunidades da criança se desenvolver e aprender por meio do desenho, a fim de que possamos extrapolar as atividades mecânicas, estereotipadas e, muitas vezes, sem sentido, tão presentes em nossos currículos.

Enfim, as crianças só aprenderão a desenhar, desenhando! Apenas se interessarão e atribuirão significados positivos ao ato de desenhar se isso acontecer de forma lúdica, espontânea, diferenciada em riscantes e suportes, e potencialmente divertida e prazerosa.

Desenhar não é privilégio, é direito! Direito deve ser respeitado e é para todos, independente de condições e contextos. Como bem coloca a artista Edith Derdyc: “Ao desenhar, o mundo torna-se presente em nós”. Desenhar é um convite à criação ímpar de sentidos. Vamos desenhar?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **A representação de espaço e tempo no desenho da criança**. UNICAMP, 1990.

BARCKLEY, Helen. **Flor vermelha do caule verde**. 2010.

BARIZON, Débora Fabiane. **Processos de construção da narração gráfica infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, UNICAMP, 2013.

BECKER, Fernando. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. In: DONGO-MONTOYA, A.O. (Org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 209-229.

BESAG, Julian; CLIFFORD, Peter. Sequential Monte Carlo p-values. **Biometrika**, n.78, v.2, p.301–304, 1991.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CORSO, Helena Vellinho. **A representação infantil e a educação pré-escolar: uma pesquisa de intervenção**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

COSBY, Paul C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CRONBACH, Lee Joseph. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, v.16, n.3, p. 297-334, 1951.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica: em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DENIS-PRINZHORN, M.; RIZE, J. El método clínico en Pedagogía. In: AJURIAGUERRA et al. **Psicología y epistemología genéticas: temas piagetianos**. Buenos Aires: Editorial Proteo, Ed. Original em francés, 1968, em castellano, 1970.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 3. ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

DE WINTER, Joost C. F.; DODOU, Dimitra. Five-Point Likert Items: test versus Mann-Whitney-Wilcoxon, **Practical Assessment, Research and Evaluation**, n.15, v.11, 2010.

DONGO-MONTOYA, Adrian. O. (org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de Epistemologia Genéticas**. Marília: Oficina Universitária, 2011.

EVANS, James D. 1996. *Straightforward Statistics for the Behavioral Sciences*. **Brooks/Cole Publishing**, Pacific Grove, Calif, 1996.

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

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. Tradução de Marcel Aristides Ferra da Silva. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

GRUBBS, Frank E. (1950). Sample criteria for testing outlying observations. **Annals of Mathematical Statistics**. n.21, v.1, p.27–58.

HERZOG, Werner. **A Caverna dos Sonhos Esquecidos**, 2011.

HORA, Henrique Rego Monteiro da; MONTEIRO, Gina Torres Rego; ARICA, José. Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. **Produto & Produção**, v.11, n. 2, p. 85 -103, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatórios, publicações e trabalhos científicos**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LANDIS, J. Richard; KOCH, Gary G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**. v. 33, p. 159–174, 1977.

LIKERT, Rensis. A Technique for the Measurement of Attitudes. **Archives of Psychology**, 140, p. 1-55, 1932.

LUQUET, Georges Henri. **O desenho infantil**. Porto: Ed. Minho, 1969.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto.; ASSIS, Múcio Camargo de. (org) **PROEPRE: prática pedagógica**. 4.ed.Campinas: Graf. FE, 2013.

MARCILIO, Maria Thereza; SAMIA, Mônica Martins. **Projeto Paralapracá: uma experiência de formação de formadores e (trans)formação da educação infantil**. Cadernos Cenpec. Nova série, v. 4, n. 1, dec. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/278/272>. Acesso em: 21 maio 2022.

MAUDONNET, Janaína Vargas de Moraes. Os fóruns de educação infantil e as políticas públicas para a infância no Brasil. **Laplage em Revista**, São Carlos, v. 3 n. 1, jan./abr, 2017. p. 06-18. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/238>. Acesso em: 21 out. 2021.

MONTANINI, Lia Aparecida Gomes da Silva. **Desenho e jogo simbólico: uma relação possível**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, UNICAMP, 1997.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a. 2.ed

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b. 2.ed.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim; Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. 25.ed.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança: com o concurso de onze colaboradores**. Tradução Adail Ubirajara Sobral (colaboração de Maria Stela Gonçalves). Aparecida: Ideias & Letras, 2005.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1973.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Tradução da Equipe da livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

REGGIO CHILDREN. **Mosaico de traços, palavras, matéria**. Reggio Children, Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia. Tradução Thaís Bonini. Porto Alegre: Penso, 2022.

RODRIGUES, Melissa Haag. Análise do desenho infantil segundo as ideias de Luquet. **Revista da UNIFEBE**, Brusque, v. 1, n. 8, jan/jul. 2010. p. 19-34. Disponível em: <https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletronicadaunifebe/article/view/542/320>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2003.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **Pedagogia do desenho infantil**. 2 ed. Campinas: Alínea, 2007.

SANTOS, Sílvia R. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa biomédica. **Jorn. Ped.**, n.75, v.6, p. 401, 1999.

SARAVALI. Eliane Giachetto et al. “Adivinha o que eu fiz aqui!” – reflexões sobre a prática do desenho na educação infantil. In: Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da

formação de professores, 3, 8, 2016, Águas de Lindóia. **Anais eletrônico...**Águas de Lindóia: UNESP/Prograd, 2016, p. 276-288.

SHAPIRO, S. S.; WILK, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). **Biometrika**, n. 52, v., p.591–611, 1965. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591>. Acesso em: 02 maio 2022.

SIEGEL, Sidney; CASTELLAN, Junior. **Estatística Não-Paramétrica para as Ciências do Comportamento**, 2. ed. Editora Penso. 333 p., 2006.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. O professor da educação infantil e o desenho da criança. **Pro-Posições**. Campinas, v. 10, n. 3, nov. 1999. p. 67-75. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2050/30-artigos-silvasmc.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SILVA, Camila Fernanda da. **As ideias a respeito do não aprender em crianças e adolescentes com queixas de dificuldades de aprendizagem**. 2014. 231 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

SILVA, Camila Fernanda da. **A construção da noção de direito em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental: uma pesquisa-ação na perspectiva piagetiana**. 2017. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

SILVA, Fernanda Scaciota Simões da. **O desenho das crianças de 6 a 8 anos: os aspectos cognitivos das primeiras noções topológicas e suas representações**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2004.

SMITH, Charles P. Content analysis and narrative analysis. In: REIS, H. T.; JUDD, C. M. (org.), **Handbook of research methods in social and personality psychology**, p.313-38. Cambridge University Press, 2000.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

VALENTE, Tamara da Silveira. **Desenho figurativo: uma representação possível do espaço. Aspectos cognitivos do desenho figurativo de crianças de 4 a 10 anos**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, UNICAMP, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TESTE SITUACIONAL

Pesquisadora: Camila Fernanda da Silva Bandeira

Orientadora: Dra. Eliane Giachetto Saravali

Instruções:

A seguir, são apresentadas situações que podem ocorrer em sala de aula seguidas de três tipos de encaminhamentos ou propostas. Leia com atenção a descrição de cada situação e indique, para cada proposta, seu posicionamento segundo o que segue:

CM - Concordo muito

C - Concordo

D - Discordo

DM - Discordo muito

Somente um dos quatro tipos de julgamento deve ser assinalado (**X**) em cada encaminhamento. Ao dar suas respostas, use apenas seus sentimentos, suas crenças, seus valores como critério. Não assinale uma resposta porque ela parece ser “aquela que causará uma boa impressão”. Lembramos que as respostas são absolutamente confidenciais. Obrigada por sua participação.

Questões

1 – A professora Catarina gosta muito de acompanhar os desenhos de seus alunos para perceber a evolução das representações gráficas. As crianças sempre se mostram muito envolvidas nas propostas da professora e já estão acostumadas a produzir desenhos com frequência.

I – A professora olha o desenho de cada criança e avalia a qualidade dos traçados, a adequação das cores utilizadas, a pintura dentro dos limites das formas e no mesmo sentido, a disposição dos elementos gráficos no espaço da folha, entre outros aspectos considerados por ela como importantes e, com base nestas informações, verifica se a criança apresenta um desenho adequado ou não para sua faixa etária e intervém colaborando para a evolução desse desenho, quando necessário.

CM () – acerto parcial 3

C () – acerto 4

D () – erro parcial 2

DM () – erro 1

Espera-se que respondam C e percebam a atenção dada pela professora aos desenhos das crianças, colaborando quando necessário para evolução de suas representações, no entanto, não é explícita o tipo de intervenção da professora.

II – Catarina aprecia cada desenho e deixa um recadinho para a criança no próprio desenho, por exemplo: “Ótimo, você arrasa!”, “Seus desenhos são os melhores!” ou “Muito capricho! Você é 10!” etc.

CM () – erro 1

C () – erro parcial 2

D () – acerto parcial 3

DM () – acerto 4

Espera-se que respondam DM e percebam o uso inadequado de elogios valorativos, registrados nos desenhos das crianças.

III – A professora olha com atenção cada produção, conversa com cada criança sobre o que desenhou e percebe a evolução das representações, lembrando desenhos anteriores feitos por cada uma em outros momentos. Ela ainda comenta os desenhos perguntando a cada um: “Como

você se sentiu desenhando? Você ficou feliz por ter feito esse desenho? Vi que você usou cores vibrantes aqui. Estou vendo os detalhes que você fez...”.

CM () – acerto 4

C () – acerto parcial 3

D () – erro parcial 2

DM () – erro 1

Espera-se que respondam CM e percebam o posicionamento assertivo da professora ao não estabelecer comparações entre as crianças e considerar os avanços individuais de cada uma.

2 – Lara adora desenhar na escola. Durante uma atividade, ela pediu à professora que a ajudasse a desenhar uma casa. A professora lhe pergunta: - “Como você quer desenhar a casa?”. Percebendo que Lara? demorava a responder, a professora sugeriu: - “Mostre como você gostaria de fazer”. Então, a menina começou a desenhar um quadrado bem grande na folha e, em seguida, alguns riscos verticais na frente do quadrado. A professora pergunta o que Lara está pensando para desenhar e a menina diz: - “Esse é o muro da minha casa e esse aqui é o portão da frente. Está pronto!”.

I – A professora olha o desenho e pergunta se Lara quer experimentar desenhar casas diferentes também. Para inspirá-la caminha pelo quarteirão da escola e sinaliza alguns elementos para a menina observar, como os formatos dos telhados, a existência ou não de portões, jardins, muros etc.

CM () – acerto 4

C () – acerto parcial 3

D () – erro parcial 2

DM () – erro 1

É esperado que respondam CM, pois a professora auxilia a criança a observar a realidade e os detalhes sem lhe forçar a criar um modelo único de casa.

II – A professora diz à Lara que entendeu seu desenho e indaga se a menina está satisfeita. Depois, pergunta se está faltando algo no desenho e se a criança gostaria de fazer mais elementos para completar a sua casa. Ela questiona: “Onde fica o telhado da casa? E as janelas? A porta está aí?”.

CM () – erro 1

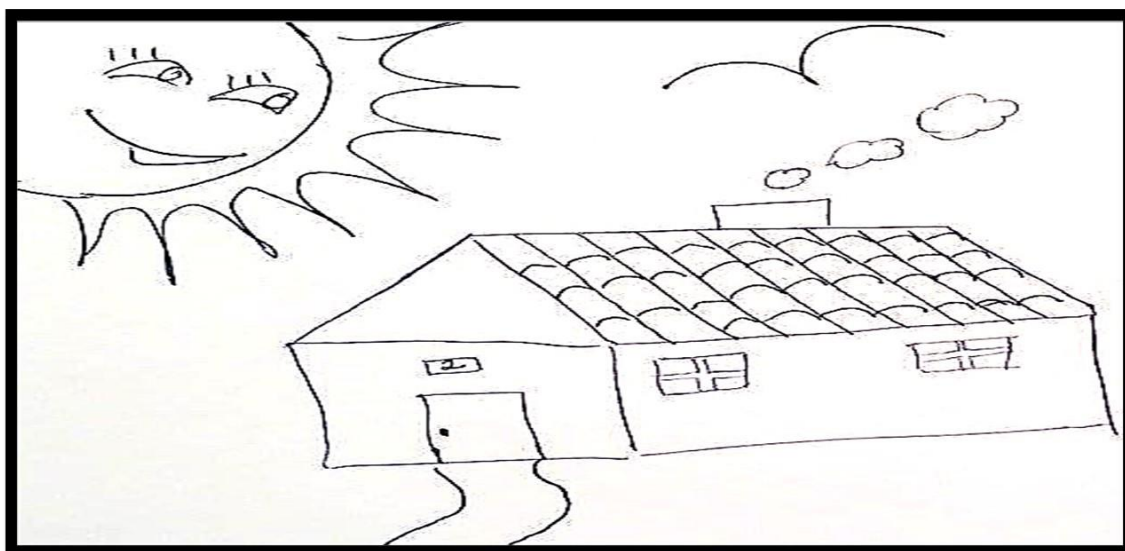
C () – erro parcial 2

D () – acerto 4

DM () – acerto parcial 3

É esperado que os participantes respondam D por perceberem o comportamento diretivo da professora na proposta, haja visto que tenta direcionar o desenho da criança ao apresentar aspectos que a seu ver, poderiam enriquecer a produção da aluna.

III – A professora pega uma outra folha de papel e faz o desenho como ilustra a figura a seguir, dizendo – “Vou desenhar uma aqui somente para você ter uma ideia, mas você depois fará a sua, ok?”.



Casa desenhada pela professora e mostrada à criança.

CM () – erro 1

C () – erro parcial 2

D () – acerto parcial 3

DM () – acerto 4

É esperado que respondam DM, pois a professora interfere no desenho da criança a partir de um estereótipo de casa.

3 – Fabiana deseja trabalhar as cores com sua turma, pois percebe que as crianças têm explorado pouco o colorido em seus desenhos. Para despertar o interesse das crianças, ela tem pensado em propostas bem dinâmicas em que seus alunos possam observar as cores e sua presença em diferentes elementos do mundo.

I – A professora define que para as crianças aprenderem as cores, seus nomes e empregos corretos, o melhor é trabalhar cada cor separadamente, por exemplo, criando o “dia da cor verde” em que as crianças devem usar roupas e adereços verdes e pintar desenhos, exclusivamente, com a cor verde, assim como encontrar elementos na natureza verde e recortar em revistas imagens com predomínio da cor verde.

CM () - erro 1

C () – erro parcial 2

D () – acerto parcial 3

DM () – acerto 4

É esperado que respondam DM, considerando a forma restrita e fragmentada que a professora trabalha as cores, sem propiciar situações para as crianças estabelecerem relações, fazerem observações e constatações por elas mesmas.

II – Fabiana passa a estimular que as crianças usem mais as cores em seus desenhos, através da observação da natureza, incentivando a turma a pensar na presença das diferentes cores no mundo e possibilitando que pensem e falem sobre o que já sabem sobre cada cor que conhecem, como também propondo experiências para descobrirem novas cores.

CM () – acerto 4

C () – acerto parcial 3

D () – erro parcial 2

DM () – erro 1

É esperado que respondam CM ao visualizarem que a professora cria situações de observação pelas crianças e possibilita condições de explorarem as cores de forma contextualizada com a realidade.

III – A professora reforça o uso correto das cores através do diálogo com as crianças e solicitação de novos desenhos privilegiando as cores discutidas. Por exemplo: - “Veja, aqui você desenhou um sol. Que cor é o sol? O sol é amarelo. O que mais é amarelo? Você pode desenhar mais coisas amarelas?”.

CM () – erro 1

C () – erro parcial 2

D () – acerto 3

DM () – acerto 4

É esperado que respondam DM, pois a professora trabalha de forma muito diretiva e limitada, reforçando que há apenas uma cor correta/adequada para pintar cada elemento, o que nem sempre condiz com a realidade ou com processos criativos.

4 – Marta e Roberta são professoras de uma mesma turma do período integral da pré-escola. Marta é a professora do período matutino e Roberta leciona à tarde. Elas estão elaborando um painel junto às crianças sobre a temática Meio Ambiente. Marta decide imprimir vários desenhos para suas crianças pintarem; em seguida ela recortou e com eles foi dirigindo onde poderiam colar cada imagem para o painel ficar bem organizado. Já Roberta, solicitou que as crianças desenhasssem sobre a temática, recortassem, colassem e montassem junto com ela o

painel. Quando a coordenadora pedagógica viu o painel, comentou que o da professora Marta tinha ficado muito bem feito, menos borrado, mais organizado para os pais verem. (

I – Roberta insistiu na organização do painel exclusivamente com as criações das próprias crianças e conversou com a colega sobre a sua opção de utilizar os desenhos prontos.

CM () – acerto 4

C () – acerto parcial 3

D () – erro parcial 2

DM () - erro 1

É esperado que respondam CM, pois a professora considera o protagonismo das crianças, privilegiando as suas próprias produções, evidenciando sua criatividade e imaginação ao desenharem.

II – Roberta avalia o painel montado pela colega e concorda que realmente ficará muito mais harmônico, organizado e completo e que por isso seria melhor utilizar também imagens impressas sobre o meio ambiente ao invés de solicitar que as crianças desenhasssem.

CM () – erro 1

C () – erro parcial 2

D () – acerto parcial 3

DM () – acerto 4

É esperado que respondam DM, considerando que o uso de desenhos prontos e estereotipados apenas contribuem para a reprodução pelas crianças e não incentiva a criatividade em seus desenhos.

III – As professoras conversam e entendem que ambas realizaram um bom trabalho no painel da turma. Elas acreditam que cada uma privilegiou um elemento importante. Marta reconhece

que deu um enfoque maior para a pintura e Roberta diz que quis privilegiar o desenho. Juntas, ficam satisfeitas ao concluírem que, nos dois casos, as crianças foram protagonistas da criação do painel.

CM () – erro 1

C () – erro parcial 2

D () – acerto parcial 3

DM () – acerto 4

É esperado que respondam DM, pois apenas uma das atividades privilegia o protagonismo infantil, isto é, no painel da professora Roberta, em que as crianças desenhavam no painel. A atividade dos desenhos prontos apenas reforça os estereótipos e a reprodução pelas crianças.

5 – O professor Paulo elaborou uma atividade para que as crianças pudessem utilizar diferentes riscantes e suportes para produzir um desenho. Dentre os materiais ele ofereceu: carvão e madeira, guache e papelão, giz de lousa e papel camurça, e lápis de cor e folha sulfite. Todas as crianças optaram por utilizar lápis de cor para desenhar na folha sulfite.

I – O professor incentivou as crianças a experimentarem os diferentes recursos, possibilitando que elas sentissem como é desenhar com cada um deles para depois fazerem sua escolha final.

CM () – acerto 4

C () – acerto parcial 3

D () – erro parcial 2

DM () – erro 1

É esperado que respondam CM, visto que o professor dá a oportunidade das crianças experienciarem situações de desenho com novos materiais, favorecendo a ampliação do repertório e a possibilidade de novas escolhas para suas criações.

II – O professor retira o lápis de cor e a folha sulfite como opção para que as crianças escolham os outros materiais disponíveis.

CM () – acerto parcial 3

C () – acerto 4

D () – erro parcial 2

DM () – erro 1

É esperado que respondam C, pois o professor leva opções de materiais diferentes, sem o lápis de cor e a folha sulfite para que as crianças se arrisquem a experimentar outras coisas e ampliem seu repertório.

III – O professor Paulo entende que as crianças preferem utilizar lápis de cor e folha sulfite e para respeitar a escolha da turma, deixa os outros materiais para uma experiência futura.

CM () – erro 1

C () – erro parcial 2

D () – acerto 4

DM () – acerto parcial 3

É esperado que respondam D, pois o professor não oferece possibilidades das crianças terem novas experiências com os materiais diferentes e ampliem seu repertório, apenas aceita a rejeição dos outros materiais, sem incentivar a reflexão dos pequenos.

6 – A professora Elisa contou a história Chapeuzinho Vermelho para a sua turma e, em seguida, solicitou aos alunos que fizessem um desenho sobre aquilo que tinham mais gostado da história. As crianças desenharam e foram mostrar suas criações para a professora.

I – João desenhou uma menininha e uma bicicleta. A professora questionou: - “Quem é essa? Você viu que está faltando a capa vermelha? E essa bicicleta, aparece na história? Acho que

você se confundiu. Vamos tentar fazer um desenho mais parecido com a história que você ouviu, João”.

CM () – erro 1

C () – erro parcial 2

D () – acerto parcial 3

DM () – acerto 4

É esperado que respondam DM, visto que a professora não valoriza a criação da criança e faz com que a criança tenha que refazer o desenho de acordo com aquilo que é esperado/correto pela professora. Não provoca também a tomada de consciência da criança daquilo que ela desenhou.

II – Lana estava com dificuldade de terminar o seu desenho que se resumia ao céu, sol e às nuvens. A professora lhe entregou o livro com a história para que a criança pudesse olhar e copiar aquilo que estava faltando.

CM () – erro 1

C () – erro parcial 2

D () – acerto parcial 3

DM () – acerto 4

É esperado que respondam DM, pois a professora incentiva a cópia/reprodução de desenhos pela criança, não valorizando a sua livre expressão e formas de representação.

III – Pedro se sente mal com seu desenho e chora, pois diz não saber desenhar. A professora senta ao lado da criança e conversa com ele, perguntando o que ele gostaria de representar da história, qual parte tinha gostado mais e qual achou mais legal. Depois, relembra com a criança os acontecimentos da história, sem recorrer ao livro, mas fazendo apelo à memória do menino e àquilo que ele mais guardou da história e que pudesse querer desenhar.

CM () – acerto 4

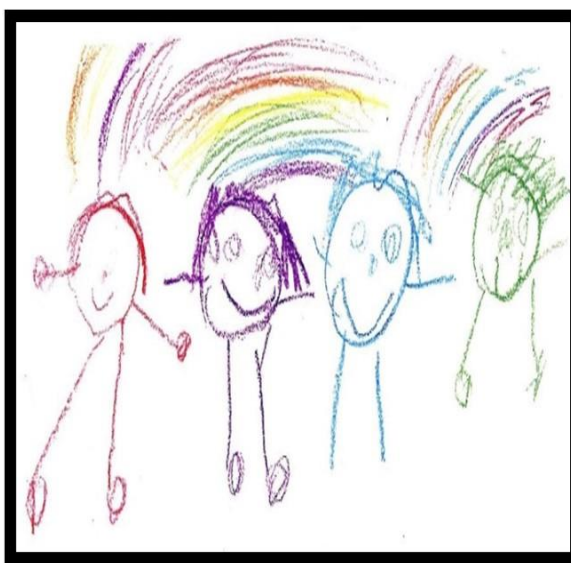
C () – acerto parcial 3

D () – erro parcial 2

DM () – erro 1

É esperado que respondam CM, pois a professora tem uma visão sensível ao momento de insegurança da criança. Ela estabelece um diálogo com a finalidade de tranquilizá-lo e incentivá-lo a desenhar, além de permitir que a criança relembre a história e desenhe o que mais foi significativo para si.

7 – Viviane é professora de uma turma de 4 anos e está organizando uma exposição de trabalhos com as crianças. Seus alunos fazem diferentes desenhos, como nos exemplos, a seguir:



Desenho de LUC (4 anos)



Desenho de CAR (4 anos)

A professora, insegura quanto à diferença entre os desenhos, mostra-os para a coordenadora pedagógica antes de montar a exposição e lhe pergunta se todos os desenhos devem estar presentes.

I – A coordenadora pedagógica recomenda que a professora reveja os trabalhos de todas as crianças e selecione aqueles mais semelhantes ao de LUC de 4 anos que já se expressa muito bem através de suas representações. Assim a exposição ficará mais bonita para os pais.

CM () – erro 1

C () – erro parcial 2

D () – acerto parcial 3

DM () – acerto 4

É esperado que respondam DM, pois a coordenadora não considera as diferentes formas de expressão e representação das crianças. Ela valoriza mais a opinião dos pais do que o desenvolvimento das crianças refletido em seus desenhos.

II – A coordenadora pedagógica pensando em evitar comparações e constrangimentos entre as crianças que desenharam de maneiras distintas, mesmo com a mesma idade, entrega à professora um modelo de desenho pronto para que as crianças possam se basear ao desenharem, assim a exposição seguirá um padrão e, com certeza, agradará aos pais.

CM () – erro 1

C () – erro parcial 2

D () – acerto parcial 3

DM () – acerto 4

É esperado que respondam DM, visto que a coordenadora não considera a variedade de representações dos pequenos que apesar de terem a mesma idade, apresentam diferentes formas de desenhar. Além disso, ela estabelece um padrão de correto e bonito a ser seguido pelas crianças, o que não se configura como uma boa prática.

III – A coordenadora pedagógica aprecia os trabalhos das crianças e recomenda que a professora exponha todos os desenhos, destacando a variedade de representações.

CM () – acerto 4

C () – acerto parcial 3

D () – erro parcial 2

DM () – erro 1

É esperado que respondam CM, pois a coordenadora pedagógica é coerente ao considerar as diferentes produções das crianças, sem estabelecer comparações ou temer pelo que os pais poderiam achar ao compararem os desenhos da turma na exposição.

8 – Júnior está trabalhando releituras de obras de arte com sua turma da última etapa da Educação Infantil. Ele apresentou uma obra do artista Candido Portinari à turma, discutiu informações sobre a vida do pintor e, por fim, convidou a turma a recriar a obra a partir do que tinham visto.

I – O professor explica que uma releitura de obra de arte consiste em criar algo o mais semelhante possível com o que o artista fez. Sendo assim, mostra a pintura, ressalta a beleza da criação original e incentiva as crianças a copiarem da forma o mais fiel possível os traços e cores do pintor para que as representações fiquem bem parecidas com a de Candido Portinari.

CM () – erro 1

C () – erro parcial 2

D () – acerto parcial 3

DM () – acerto 4

Espera-se que respondam DM, considerando que a ideia de releitura é tratada apenas como cópia pelo professor ao exigir que seus alunos façam uma representação bem semelhante à original do artista.

II – Júnior compreende a atividade de releitura de obra de arte como um “novo olhar”, isto é, uma forma de interpretação da criança. Ele apresenta diferentes obras do artista e explora as características de traços, cores, formas, temáticas etc. mais utilizados pelo pintor. Depois, propõe que cada criança crie uma obra inspirada nas ideias apresentadas.

CM () – acerto 4

C () – acerto parcial 3

D () – erro parcial 2

DM () – erro 1

É esperado que respondam CM, pois o professor explora a obra com as crianças e oferece condições de cada uma exercer uma ação real sobre ou a partir do original, acrescentando, retirando e/ou modificando à sua maneira.

III – O docente entende que ao realizar uma atividade de releitura, deve garantir que as crianças recriem sem fugir do tema original da obra. Dessa forma, oferece, como proposta, cópias impressas da pintura para que as crianças possam pintar de acordo com as cores utilizadas pelo artista, realizando seus movimentos e sendo auxiliadas a refletir sobre a técnica do pintor.

CM () – erro 1

C () – erro parcial 2

D () – acerto 4

DM () – acerto parcial 3

Espera-se que respondam D, pois o professor não permite que as crianças recriem a partir da obra do artista e, para isso, garante que as características originais da obra se mantenham com a imposição de desenhos prontos, fortalecendo a ideia de cópia.

9 - A professora de uma turma de 5 anos da Educação Infantil pede para as crianças desenharem o céu. Todas as crianças desenharam o céu pintado de azul. Uma das crianças, entretanto, faz um

céu com tons misturados de cor de rosa, laranja e lilás, mas os coleguinhas questionam essa opção.

I – A professora utiliza essa situação para organizar uma situação de observação do céu, em diferentes horários, na intenção de promover aos alunos oportunidade de identificar possibilidades diferentes de representação.

CM () - acerto 4

C () – acerto parcial 3

D () – erro parcial 2

DM () – erro 1

É esperado que respondam CM, visto que a professora instiga as crianças a observarem a natureza e tirem suas conclusões sobre as possíveis cores do céu, sem dizer se o desenho está certo ou errado.

II – A professora explica que o céu pintado com um mix de cores não está errado, mas que o mais comum é azul. Depois, oferece massa de modelar e tinta guache à turma para que as crianças possam fazer misturas e perceber as diferentes tonalidades, estabelecendo relações com a cor do céu pintada pelo coleguinha de classe.

CM () – acerto parcial 3

C () – acerto 4

D () – erro parcial 2

DM () – erro 1

É esperado que respondam C, pois a professora passa uma informação para as crianças referentes à cor mais comum do céu, mas dá oportunidades delas fazerem testagens e compararem as misturas de cores com diferentes materiais.

III – A professora pergunta à criança em que ela estava pensando quando fez o desenho daquela maneira. Ela pergunta: - “Você já viu o céu dessa cor alguma vez?”. Depois, diz à criança para observar o desenho de cada coleguinha e ver como foi pintado por eles. Também mostra várias fotos do céu com a tonalidade azul.

CM () – erro 1

C () – erro parcial 2

D () – acerto parcial 3

DM () – acerto 4

É esperado que respondam DM, pois a professora oferece modelos fixos para a criança, sem permitir que ela expresse a sua visão/interpretação de céu, além de fazer comparações entre os desenhos da turma.

10 – Ivan é professor há 10 anos na Educação Infantil e este ano ele recebeu uma turma de crianças de 4 anos que nunca frequentou a escola. Em geral, as crianças apresentam bastante dificuldade em dar forma aos traços nos desenhos. Para trabalhar essa dificuldade, ele resolveu utilizar uma proposta de criação de desenhos com tinta guache, usando a mão das crianças. A ideia era carimbar “uma bela flor” a partir da própria mão da criança, para que pudessem perceber os contornos. Porém, nem todas quiseram fazer. Ao passar a tinta vermelha nas mãos de algumas crianças, elas se mostraram incomodadas e resistentes.

I – Ivan relembra que sempre faz atividades assim e que as crianças costumam gostar muito, além de ser uma boa proposta para aprenderem a dar forma aos desenhos. Então decide insistir com as crianças até que elas se acostumem com a tinta e possam fazer o trabalho.

CM () – erro 1

C () – erro parcial 2

D () – acerto 4

DM () – acerto parcial 3

É esperado que respondam D ao notarem que o professor não “abre mão” de sua ideia inicial, em detrimento do interesse das crianças e da dificuldade em realizarem a atividade nesse momento.

II – O professor repensa a atividade e decide que cada criança possa fazer a sua própria flor com tinta guache, utilizando a própria mão, os dedos ou os pincéis disponíveis na sala de aula.

CM () – acerto parcial 3

C () - acerto 4

D () – erro parcial 2

DM () – erro 1

É esperado que respondam C ao verificarem que o docente respeita a dificuldade das crianças e oferece outras opções para realizarem a atividade, entretanto, o professor permanece com a ideia fixa de que todas as crianças devem fazer a mesma representação, isto é, a flor.

III - Ivan modifica toda atividade, entregando pincéis para as crianças fazerem a flor, mesmo que algumas delas tenham demonstrado gostar de pintar a mão para carimbar a flor no papel.

CM () – erro 1

C () – erro parcial 2

D () – acerto 4

DM () – acerto parcial 3

É esperado que respondam D, pois o professor enquadra todas as crianças para fazerem a atividade de outro jeito, eliminando de vez a situação de conflito, sem considerar que alguns tinham gostado e se interessado pela proposta. Assim, não oferece opção de escolha aos pequenos.

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na EMEI _____ intitulada **O DESENHO INFANTIL: DIFERENTES OLHARES** e gostaríamos de contar com a sua participação como professor. O objetivo da pesquisa é conhecer a compreensão dos professores da Educação Infantil do município, a respeito das contribuições do trabalho com o desenho infantil para o desenvolvimento da criança. Os professores que aceitarem participar da pesquisa participarão de uma entrevista sobre a temática do desenho e responderão a um teste situacional que retrata situações observadas/vivenciadas que podem ocorrer em sala de aula, seguidas de três tipos de encaminhamentos ou propostas. Caso aceite participar gostaríamos que soubesse que as informações serão coletadas por meio de entrevistas gravadas em áudio, a fim de que possamos conhecer o que o professor pensa sobre o ato de desenhar. Os resultados serão posteriormente analisados e organizados podendo constituir artigos para publicação impressa ou eletrônica ou comunicações em eventos de natureza científica. Sempre serão preservadas as identidades dos participantes e da instituição, de modo que não devam ser identificados.

Eu, _____ portador do RG _____ aceito participar da pesquisa intitulada **O DESENHO INFANTIL: DIFERENTES OLHARES** a ser realizada na EMEI _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone [REDACTED] com a doutoranda Camila Fernanda da Silva Camila, e-mail: [REDACTED], ou ainda pelo telefone da escola [REDACTED]

Pesquisadora responsável: Camila Fernanda da Silva Bandeira

Autorizo,

Data: ____/____/____

Assinatura

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa com os alunos do 4º de Pedagogia da FFC-UNESP/Marília e com professores da Educação Infantil, intitulada **O DESENHO INFANTIL: DIFERENTES OLHARES** e gostaríamos de contar com a sua participação. O objetivo da pesquisa é conhecer a compreensão dos estudantes e professores a respeito das contribuições do trabalho com o desenho infantil para o desenvolvimento da criança. Os estudantes e professores que aceitarem participar da pesquisa, responderão a um teste situacional que retrata situações observadas/vivenciadas que podem ocorrer em sala de aula, seguidas de três tipos de encaminhamentos ou propostas. Caso aceite participar gostaríamos que soubesse que as informações serão coletadas por meio deste formulário do Google Forms. Os resultados serão posteriormente analisados e organizados podendo constituir artigos para publicação impressa ou eletrônica ou comunicações em eventos de natureza científica. Sempre serão preservadas as identidades dos participantes e da instituição, de modo que não devam ser identificados.

Eu, _____ portador do RG _____ aceito participar da pesquisa intitulada **O DESENHO INFANTIL: DIFERENTES OLHARES**. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone [REDACTED] com a doutoranda Camila Fernanda da Silva Bandeira, e-mail: [REDACTED] ou ainda pelo telefone da escola [REDACTED]

Pesquisadora responsável: Camila Fernanda da Silva Bandeira.

Autorizo,

Data: ____/____/____

Assinatura

ANEXOS

ANEXO I

PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DESENHO INFANTIL: DIFERENTES OLHARES

Pesquisador: CAMILA FERNANDA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45978920.7.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.969.201

Apresentação do Projeto:

Esta proposta de pesquisa de Doutorado se embasa no referencial da teoria piagetiana, como subsídio teórico para pensarmos o desenho infantil e sua compreensão por diferentes sujeitos: estudantes do curso de Pedagogia e professores da Educação Infantil. Serão realizadas entrevistas com os professores da Educação Infantil e a aplicação de um teste situacional sobre o desenho infantil. Com os estudantes de Pedagogia, apenas será aplicado o teste situacional. Objetivamos investigar como professores da Educação Infantil e estudantes do curso de Pedagogia compreendem o desenho infantil e suas contribuições para o desenvolvimento da criança. A análise dos dados será de natureza qualitativa e quantitativa. Pretendemos observar as possíveis diferenças e semelhanças no modo de pensar o desenho em professores já atuantes e estudantes que se preparam para atuar na Educação Infantil. Acreditamos que os dados de nossa pesquisa poderão servir de subsídio para o repensar das práticas que envolvem o desenho na Educação Infantil, além de reflexões sobre a formação dos futuros professores que trabalharão com o desenho junto aos pequenos.

Objetivo da Pesquisa:

Pesquisar o desenho infantil sob diferentes olhares, dos professores da Educação Infantil e dos estudantes de Pedagogia, nos ajudará a compreender a maneira como esse importante elemento vem sendo concebido nas instituições de Educação Infantil e de Ensino Superior. A partir de nossos dados, esperamos demonstrar qual o interesse e o valor atribuído ao desenho nas diferentes

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP **Município:** MARILIA

CEP: 17.525-900

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com as normas e seguindo parecer anterior.

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovação deste projeto

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 16/06/2021, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa,



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 4.989.201

resolve APROVAR a pesquisa "O DESENHO INFANTIL: DIFERENTES OLHARES".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1662950.pdf	11/06/2021 14:42:58		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/06/2021 01:27:38	CAMILA FERNANDA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	19/04/2021 22:23:21	CAMILA FERNANDA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoUnesp2.pdf	19/04/2021 21:01:08	CAMILA FERNANDA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoUnesp.pdf	19/04/2021 21:00:52	CAMILA FERNANDA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoEscolas.pdf	19/04/2021 21:00:36	CAMILA FERNANDA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto.pdf	19/04/2021 20:55:20	CAMILA FERNANDA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARÍLIA, 13 de Setembro de 2021

Assinado por:
SIMONE APARECIDA CAPELLINI
(Coordenador(a))