

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

**A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
possibilidades de utilizações do desenho**

THAEZA SILVA TREVISI CALMONA

BAURU

2021

THAEZA SILVA TREVISI CALMONA

**A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
possibilidades de utilizações do desenho**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Profa. Dra. Thais Cristina Rodrigues Tezani.

BAURU

2021

Calmona, Thaeza Silva Trevisi.

A produção artística da criança no ensino
fundamental: possibilidades de utilizações do desenho
/ Thaeza Silva Trevisi Calmona, 2021
184 f. : il.

Orientadora: Thais Cristina Rodrigues Tezani

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para
a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, 2021

1. Ensino Fundamental. 2. Desenho infantil. 3.
Produção Artística. I. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências. II. Título

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE THAEZA SILVA TREVISI CALMONA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 07 dias do mês de julho do ano de 2021, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de THAEZA SILVA TREVISI CALMONA, intitulada **"A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÕES DO DESENHO" E PRODUTO EDUCACIONAL "DESEN-CRIARTE: DESENHANDO E CRIANDO ALÉM DAS AULAS DE ARTE"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. THAIS CRISTINA RODRIGUES TEZANI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP/Câmpus de Bauru , Profa. Dra. ELIANE PATRICIA GRANDINI SERRANO (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação / UNESP, Prof(a). Dr(a). RITA MELISSA LEPRE (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final **APROVADA** . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. THAIS CRISTINA RODRIGUES TEZANI

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos Anne Beatriz e Gabriel que enchem minha vida de alegria e de Arte, eles são fonte de produção e inspiração diária em minha vida. Ao meu amado esposo André Luiz, por todo amor, incentivo, apoio e compreensão. Nada disso seria possível se vocês não existissem em minha vida.

E por fim, dedico a todas as crianças desenhantes que sonham com a ponta do lápis e colore o mundo com as mais sutis cores da imaginação.

AGRADECIMENTOS

Em tempos de pandemia gostaria de agradecer primeiramente a Deus por ter me guardado e me dado saúde, agradeço também ao nascimento de meu filho Gabriel, que nasceu durante o curso de mestrado e tornou esse momento ainda mais desafiador e honroso.

Durante esses anos de muito estudo, dedicação, noites em claros, pesquisas, algumas pessoas me acompanharam e foram essenciais para que meus objetivos fossem alcançados e gostaria de expressar os mais sinceros agradecimentos.

Aos meus pais Paulo e Marcia, por não medirem esforços para que eu sempre pudesse superar todos os obstáculos da vida e chegar até aqui, investindo todas as suas possibilidades para que eu estudasse. Tudo que sou hoje devo a educação que recebi de vocês.

Agradeço ao meu esposo André Luiz Calmona, por sempre me apoiar, me ajudar com outras tarefas matrimoniais para que eu pudesse me dedicar aos estudos e sempre me incentivar, segurando em minha mão para não desistir.

Agradeço aos meus filhos Anne Beatriz e Gabriel que mesmo tão pequeninos compreenderam os momentos de ausência da mamãe para se dedicar a esse trabalho que foi feito com tanto carinho, vocês são minha razão, me fizeram ser uma pessoa melhor e realizada.

Minha gratidão a todos os profissionais da educação que passaram por minha vida, sejam esses como meus mestres ou como colegas de trabalho, por aqueles que são presentes e que oportunizam sempre debates em prol de uma educação de qualidade, pois cada um me inspira e me faz acreditar que sempre podemos fazer o melhor pelo o ensino.

Expresso aqui meus sinceros agradecimento de forma especial a minha orientadora Prof^a Dra. Thais Cristina Rodrigues Tezani, por ter me dado a oportunidade de seguir em frente com esse projeto, ter confiado e acreditado em meu trabalho, por todas as valiosas orientações, ensinamentos e paciência, sempre me motivando e me corrigindo quando necessário, por seu exemplo ético, minha eterna gratidão.

Agradeço as Professoras Doutoras Eliane Patricia Grandini Serrano, Rita Mellissa Lepre e Gislaine Gobbo por aceitarem integrar minha banca de

qualificação e defesa e por terem enriquecido esse trabalho com tanta sabedoria e com brilhantes considerações que foram essenciais para a finalização do trabalho.

E por fim, agradeço a todos os meus alunos que enchem o meu dia a dia com a sensibilidade das suas criações e expressam por meio de seus desenhos, a forma como enxergam o mundo e suas experiências

*Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo...*

*Corro o lápis em torno
Da mão e me dou uma luva
E se faço chover
Com dois riscos
Tenho um guarda-chuva...*

*Se um pinguinto de tinta
Cai num pedacinho
Azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota
A voar no céu...*

(Aquarela - Joquinho)

RESUMO

O desenho é um ato indispensável para o ser humano. Essa ação é essencial para o desenvolvimento global e para o aperfeiçoamento da linguagem gráfico-plástica e, neste trabalho, é tratado como tema central da pesquisa. Apesar de sua relevância e importância, no ensino fundamental quase não é utilizado, devido ao tempo que se destina às atividades sistematizadoras e de alfabetização. À luz deste contexto e observando que nessa modalidade de ensino há um alto índice de estagnação do desenho, o objetivo central desta pesquisa foi elaborar um material didático em formato de e-book com propostas de atividades sobre o desenho, para serem utilizadas com os educandos do primeiro ano do ensino fundamental. O material didático Desen-Criarte: desenhando e criando além das aulas de Arte conta com orientações didáticas que proporcionam aos docentes uma reflexão sobre a utilização do desenho nas salas do ensino fundamental. Para que esse produto educacional tivesse relevância e fosse de encontro com a realidade do contexto educacional, realizamos uma pesquisa qualitativa com a análise e coleta de dados empíricos com a aplicação de questionário com 30 docentes do ensino fundamental I da rede municipal de ensino da cidade de Lins-SP. Investigamos como o processo criador é retratado em sala de aula e analisamos se os docentes reconhecem a importância de usar o desenho para o desenvolvimento da aprendizagem. Desta forma, atrelando a aplicação do questionário, fizemos uma análise documental dos principais documentos norteadores para o primeiro ano do ensino fundamental I em âmbito nacional e municipal para compreender como o desenho é abordado e, assim, tecer quais são os principais desafios para se trabalhar com as produções infantis. Esta pesquisa apresentou relevância, pois constatamos que há uma defasagem no uso do desenho nesta modalidade de ensino e que os docentes não dominaram o tema com total convicção ao qual o produto trará suporte e fundamentação teórica para o contexto educacional.

Palavras-chaves: Ensino fundamental; Desenho infantil; Produção artística.

ABSTRACT

Drawing is an indispensable act for human beings. This action is essential for the global development and for the improvement of the graphic-plastic language and, in this work, it is treated as the central theme of the research. Despite its relevance and importance, in elementary school it is hardly used, due to the time allocated to systematizing and literacy activities. In light of this context and noting that in this teaching modality there is a high rate of drawing stagnation, the main objective of this research was to develop teaching material in e-book format with proposed activities on drawing, to be used with students of the first year of elementary school. The teaching material *Desen-Criarte: drawing and creating beyond the Art classes* has didactic guidelines that provide teachers with a reflection on the use of drawing in elementary school classrooms. In order for this educational product to have relevance and to meet the reality of the educational context, we carried out a qualitative research with the analysis and collection of empirical data with the application of a questionnaire with 30 elementary school teachers I from the municipal education network in the city of Lins-SP. We investigate how the creative process is portrayed in the classroom and analyze whether teachers recognize the importance of using drawing for the development of learning. Thus, linking the application of the questionnaire, we carried out a documental analysis of the main guiding documents for the first year of elementary school I at national and municipal levels to understand how the design is approached and, thus, weave what are the main challenges to work with children's productions. This research was relevant, as we found that there is a delay in the use of drawing in this teaching modality and that the teachers did not master the topic with complete conviction to which the product will provide support and theoretical foundation for the educational context.

Keywords: Elementary education; Childish drawing; Artistic production.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: AUTORRETRATO- GRAFITE SOBRE TELA	20
FIGURA 2: DIAGRAMAÇÃO DO ATO DE DESENHAR E DESENVOLVIMENTO INFANTIL	43
FIGURA 3: FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	44
FIGURA 4: REPRESENTAÇÃO DO PROCESSO SIGNIFICAÇÃO SIMBÓLICA	46
FIGURA 5: DESENHO DE SERES ESQUEMÁTICO. DESENHISTA COM 4 ANOS E 6 MESES	49
FIGURA 6: DESENHO DE SERES ESQUEMÁTICO. DESENHISTA COM 2 ANOS E 7 MESES	50
FIGURA 7: DESENHO FEITO DA PROFESSORA GRÁVIDA. DESENHISTA COM 5 ANOS E 3 MESES	51
FIGURA 8: DESENHO DA CRIANÇA NA ESCOLA. DESENHISTA COM 6 ANOS	53
FIGURA 9: DESENHO REPRESENTANDO O MARACATU. DESENHISTA COM 9 ANOS	54
FIGURA 10: DESENHO REPRESENTANDO O MARACATU. DESENHISTA COM 9 ANOS	54
FIGURA 11: DESENHO DA MINHA CIDADE. DESENHISTA COM 10 ANOS	56
FIGURA 12: DESENHO DA MINHA CIDADE. DESENHISTA COM 10 ANOS	57
FIGURA 13: DESENHO REPRESENTANDO O MARACATU. DESENHISTA COM 10 ANOS	57
FIGURA 14: DESENHO DO AUTORRETRATO. DESENHISTA COM 9 ANOS	58
FIGURA 15: ESTÁGIO DO DESENVOLVIMENTO DO DESENHO, 2020.	60
FIGURA 16: DESENHO NA FASE DE RABISCAÇÃO	61
FIGURA 17: DESENHO DE GARATUJA	63
FIGURA 18: FASES DA GARATUJA 1.	66
FIGURA 19: FASES DA GARATUJA 2.	66
FIGURA 20: DESENHOS PRÉ-ESQUEMÁTICOS	67
FIGURA 21: O DESENHO ESQUEMÁTICO	68

FIGURA 22: ELEMENTOS DO DESENHO.	73
FIGURA 23: TRAJETÓRIA DO ENSINO DE QUATRO ANOS AO ENSINO DE NOVE ANOS	82
FIGURA 24: DADOS DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA - CENSO ESCOLAR DE 2019	83
FIGURA 25: DIREITOS DE APRENDIZAGEM	92
FIGURA 26: FICHA AVALIATIVA INDIVIDUAL DO ALUNO. DISCIPLINA DE ARTE	108
FIGURA 27: O ATELIÊ DA ESCOLA DIANA – REGGIO EMILIA	119
FIGURA 28: O ATELIÊ DA ESCOLA DIANA – REGGIO EMILIA	120

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: PALAVRAS-CHAVE E BASE DE DADOS SEM FILTROS	31
TABELA 2: PALAVRAS-CHAVE E BASE DE DADOS SEM FILTROS	33
TABELA 3: QUESTÃO 1. FORMAÇÃO ACADÊMICA	128
TABELA 4: QUESTÃO 2. TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA	129
TABELA 5: QUESTÃO 2. QUANTO TEMPO FAZ QUE LECIONA?	130

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: QUESTÃO 1. FORMAÇÃO ACADÊMICA	128
GRÁFICO 2: QUESTÃO 2. QUANTO TEMPO FAZ QUE LECIONA?	129
GRÁFICO 3: TEMPO DE ATUAÇÃO EM ANOS E CICLOS	130
GRÁFICO 4: SALAS EXISTENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	131
GRÁFICO 5: QUESTÃO 3. PARTE A: VOCÊ GOSTA DE DESENHAR?	132
GRÁFICO 6: QUESTÃO 4. “EM SUA CARREIRA DOCENTE JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA FORMAÇÃO QUE ABORDE O DESENHO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM?”	135
GRÁFICO 7: QUESTÃO 9. VOCÊ ACREDITA QUE O DESENHO PODE SER UM RECURSO AUXILIADOR PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM?”	144
GRÁFICO 8: QUESTÃO 10. “QUANTAS VEZES NA SEMANA É PROPOSTO O DESENHO?”	146
GRÁFICO 9: QUESTÃO 11: “VOCÊ CONHECE AS FASES DO DESENHO?”	148
GRÁFICO 10: QUESTÃO 12. “EM QUAL (AIS) DISCIPLINA (S) VOCÊ ACREDITA QUE O DESENHO DEVE SER TRABALHADO?”	151
GRÁFICO 11: QUESTÃO 13. “COM QUAL FREQUÊNCIA SEUS ALUNOS REALIZAM UM DESENHO JUNTAMENTE A UM CONTEÚDO QUE ESTÁ SENDO ESTUDADO?”	152
GRÁFICO 12: QUESTÃO 14. “COM QUAL FREQUÊNCIA SEUS ALUNOS REALIZAM DESENHOS LIVRES (SEM DIRECIONAMENTO) EM SALA DE AULA?”	153
GRÁFICO 13: QUESTÃO 15. VOCÊ UTILIZA DESENHOS XEROCOPIADOS PARA SEUS ALUNOS APENAS PARA PINTAREM?	155
GRÁFICO 14: QUESTÃO 1. VOCÊ ACHA QUE O CONTEÚDO DESTES MATERIAL CONTEMPLA O DESENHO COMO FOCO PRINCIPAL?	162
GRÁFICO 16: QUESTÃO 1. UTILIZARIA AS ATIVIDADES DESTES MATERIAL EM SUA SALA DE AULA DO FUNDAMENTAL, PRINCIPALMENTE NOS ANOS INICIAIS?	163

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: IDADE E MODALIDADE DE ENSINO QUE AS CRIANÇAS DEVEM SER MATRICULADAS	82
QUADRO 2: SÍNTESE DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	92
QUADRO 3: O QUE NÃO É LEGAL NO ENSINO DAS ARTES NO MUNICÍPIO DE LINS-SP	96
QUADRO 4: OS VOLUMES DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAL - PCNS	99
QUADRO 5: AS COMPETÊNCIAS GERAIS	101
QUADRO 6: DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAL DE LÍNGUA PORTUGUESA DA CIDADE DE LINS	105
QUADRO 7: DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAL DE MATEMÁTICA DA CIDADE DE LINS	105
QUADRO 8: DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAL DE CIÊNCIAS DA CIDADE DE LINS	106
QUADRO 9: DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAL DE GEOGRAFIA DA CIDADE DE LINS	107
QUADRO 10: QUESTÃO 3. VOCÊ GOSTA DE DESENHAR? SE GOSTA, COSTUMA DESENHAR EM QUAIS OCASIÕES?	133
QUADRO 11: QUESTÃO 3. VOCÊ GOSTA DE DESENHAR? SE GOSTA, COSTUMA DESENHAR EM QUAIS OCASIÕES?	134
QUADRO 12: QUESTÃO 4 “EM SUA CARREIRA DOCENTE JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA FORMAÇÃO QUE ABORDE O DESENHO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM?”	136
QUADRO 13: QUESTÃO 5 “O AMBIENTE PODE INFLUENCIAR NAS PRODUÇÕES DE DESENHOS DOS ALUNOS? JUSTIFIQUE”.	136
QUADRO 14: QUESTÃO 6. “VOCÊ COSTUMA UTILIZAR O DESENHO EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA? CASO USE, QUAL É SEU OBJETIVO PRINCIPAL?”	139
QUADRO 15: QUESTÃO 7 “COMO SÃO FEITAS AS PROPOSTAS DO DESENHAR EM SALA?	141

QUADRO 16:	QUESTÃO 8. VOCÊ OPORTUNIZA QUE SEUS ALUNOS DESENHEM EM QUAL MOMENTO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS?	142
QUADRO 17:	QUESTÃO 9 “VOCÊ ACREDITA QUE O DESENHO PODE SER UM RECURSO AUXILIADOR PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM?”	145
QUADRO 18:	QUESTÃO 10. “QUANTAS VEZES NA SEMANA É PROPOSTO O DESENHO?” ?”	147
QUADRO 19:	QUESTÃO 11. VOCÊ CONHECE AS FASES DO DESENHO? ACHA RELEVANTE SABER EM QUE FASE DO DESENHO SEU ALUNO SE ENCONTRA?”	149
QUADRO 20:	QUESTÃO 3. “PONTUE ALGUNS PONTOS POSITIVOS. ELENQUE QUE MAIS GOSTOU?”.	164
QUADRO 21:	QUESTÃO 4. “GOSTARIA DE PONTUAR ALGUNS PONTOS NEGATIVOS, FALHAS QUE PRECISAM SER MELHORADAS NESSE PRODUTO?”	165
QUADRO 22:	QUESTÃO 5. “DEIXE AQUI UMA SUGESTÃO OU APONTAMENTO SOBRE ESTE TRABALHO.”	166

LISTA DE SIGLAS

ACE	Associação da Comunidade escolar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centros de Atenção Integral à criança e ao Adolescente
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB-	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	Corona Vírus Disease (doença do Coronavírus)
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos/das Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PEB I/II	Professor de Educação Básica I /II
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODESP Paulo	Companhia de processamento de dados do Estado de São
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UE	Unidade de Ensino
UNESCO e Cultura	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
1. INTRODUÇÃO	23
2. Referencial Teórico	31
3. A ARTE DE DESENHAR: a relação do desenho com a criança	37
3.1 O desenho infantil e as concepções pedagógicas na visão da teoria histórico-cultural de desenvolvimento	43
3.2 O desenho na concepção de Lowenfeld, autor utilizado na rede municipal de Lins-SP	60
3.3 O desenho na fase de alfabetização: a fala, o significado, a imaginação e a figuração	71
4. A criança de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental: um olhar para a legislação.	80
4.1 Análise da Arte no contexto escolar, por meio de documentos curriculares norteadores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental	87
4.1.2 O currículo nos anos iniciais do ensino fundamental e a Arte	97
4.1.2 A utilização do desenho no ensino fundamental da Rede Municipal de Lins-SP	108
5. PERCURSO DA PESQUISA	123
6. O material didático Desen- Criarte: desenhando e criando além das aulas de Arte	157
6.1 Procedimentos para elaboração do material didático	159
6.2 Estrutura e referencial do material didático Desen-Criarte	160
6.3 O material didático e avaliação da banca de juízes	161
Considerações finais	168
REFERENCIA	172
APÊNDECE A	178
MAPA CONCEITUAL DA PESQUISA	178
TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE E ESCLARECIDO	179
APENDICE C	182
QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES	182
APÊNDECE D	184
CARTA PARA A SECRETARIA DA EDUCAÇÃO	184

APRESENTAÇÃO

Figura 1 Autorretrato- grafite sobre tela



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Nasci em uma tarde de verão chuvosa de janeiro. Primeira filha de meus pais, desde muito pequena já dava pistas que seria professora – nas simples brincadeiras colocava as letrinhas e os números para fazerem parte dos momentos lúdicos e trocava qualquer brinquedo por uma folha e um lápis.

Ainda antes de eu entrar na escola, meu pai construiu no fundo de casa uma pequena escolinha de madeira com uma mesinha cheia de livros com palavras ainda difíceis, mas que fascinavam em suas instigantes ilustrações.

Entre um ano mais cedo na educação infantil, em uma escola municipal que ficava em frente à minha casa, pois sonhava com o momento de ir para a escola. Lembro ainda do cheiro da massinha, da atividade de alinhavo e pulsão, do trenzinho pregado na parede com os dias da semana, da música que acompanhávamos todos os dias. Tantas lembranças especiais que só aumentavam a paixão pela educação.

Como passou rápido a educação infantil! Logo chegou o ensino fundamental, ainda me lembro da ansiedade e das conversas investigativas que tinha com minha mãe. Era uma mistura de alegria por estar crescendo e medo do novo. Nesse mesmo momento de rupturas, minha vida mudava completamente: de filha única, me tornaria a irmã mais velha – o Lucas estava a caminho.

Assim, minha vida começou a ter novos sentidos, aprendi a dividir, a ser mais independente, a ter mais autonomia e comecei a ter outras

responsabilidades, pois ajudei a cuidar do meu irmão para que meus pais trabalhassem.

Cada ano da minha vida se resumia ao brincar das coisas mais simples como correr na rua, brincar com terra, de boneca e a praticar esporte. Como amava jogar vôlei! Fazia artesanato. Os preferidos eram pintura em tela, biscuit, costura, desenhos, bijuteria, enfim, tudo que requeresse habilidades manuais chamava-me a atenção, porém entre tantas atividades a principal era estudar. As aulas de Arte eram as preferidas e esses momentos me fascinavam.

No ensino fundamental II, minha paixão por desenho tornou-se ainda mais acentuada. Ganhei alguns concursos de desenho na escola, realmente essa era a principal atividade da adolescência, e meus colegas sempre pediam uma ajuda em algum trabalho que requeresse minhas habilidades artísticas e minhas ilustrações sempre estavam presentes no mural da escola. Era um motivo de orgulho nessa época.

Passaram-se os anos e, de repente, quando dei por mim, já havia crescido. Agora deveria decidir qual profissão exercer, afinal, chegara o momento de cursar um nível superior. Essa fase foi um grande desafio. Não tínhamos como pagar um curso, pois sempre estudei em escola pública e meus pais batalhavam para o nosso sustento, dando sempre um jeitinho para não faltar nada no final do mês. Mesmo assim, o sonho de estudar não seria menor do que qualquer obstáculo. Pesquisei um curso de Arte, mas infelizmente na época não havia nenhum na cidade. Optei, então, em cursar Pedagogia, fiz vestibular, me inscrevi no Programa Escola da Família e iniciei os estudos como bolsista. A cada dia percebia que realmente essa era a profissão certa, que seria minha realização profissional.

Durante a graduação em Pedagogia, comecei a trabalhar na área em uma creche filantrópica de minha cidade. Ainda me lembro de cada um dos alunos. Ao finalizar o curso universitário, comecei a dar aulas nos municípios paulistas de Lins e Guaíçara, bem como no Senac-Bauru, no polo de Lins. Nesse momento dava-se início a mais um sonho, o casamento, que aconteceu no ano seguinte.

Desde então nunca mais deixei de lecionar e estudar. Finalizei o curso de Pedagogia e iniciei a pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e institucional na mesma instituição, o Unisalesiano. Ainda cursando essa pós-graduação, me efetivei no primeiro concurso público como Atendente de

Atividades Infantis (professora de creche) e também comecei a fazer a tão desejada graduação em Arte – Educação Artística, no Centro Universitário Claretiano, em Araçatuba- SP.

Foram viagens semanais, estudos diários, mas logo colheria os frutos. Durante essa nova graduação, fui aprovada nos concursos do município de Lins e do Estado de São Paulo para lecionar na disciplina de Arte. Optando pelo município, conciliava o cargo de Arte com o de Professora de Educação Básica I.

Em 2015, minha vida mudou por completo. Aconteceu a maior realização: tornei-me mãe. Nasceu a Anne Beatriz e, para ter um tempinho maior com ela, optei por não lecionar como PEB I por quatro anos e continuei apenas com o cargo de Arte, para poder começar a desvendar um mar totalmente novo – o da maternidade.

Em 2018, voltei ao cargo de Professora de Educação Básica I e um professor da escola em que leciono no cargo de professora de Arte sugeriu que me inscrevesse no curso de mestrado da Unesp Bauru. A princípio achei um sonho ambicioso e distante, mas resolvi arriscar. Redigi o projeto com o tema que é minha verdadeira paixão, o desenho, e, de repente, ainda em ritmo de deslumbramento, no ano seguinte, me vi cursando as disciplinas do programa conhecendo uma orientadora maravilhosa, atenciosa e com uma disposição para compartilhar conhecimentos que só me fez crescer. Entretanto, nesse processo, veio mais uma surpresa maravilhosa, pois descobri que me tornaria mãe novamente e o Gabriel chegou em meados de 2020.

No mundo acadêmico ainda estou engatinhando, todavia, entre tropeços e passos, hoje deixo registrada minha apresentação, minha pequena história nesse imenso mundo, minha pequena contribuição de estudos, nessa tão dedicada dissertação.

Nas próximas páginas, senhoras e senhores, vocês estarão convidados a viajarem no universo do desenho infantil. Libertem-se de toda as amarras e preconceitos e venham comigo! Desejo que a leitura seja agradável e provocante.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa surgiu da inquietação ao observar as dificuldades apresentadas pelas crianças do primeiro ano do ensino fundamental, no qual muda o cenário do protagonismo e da criação artística, para o foco na alfabetização e letramento, remetendo a hipótese de que o desenho apenas será aplicado na disciplina específica de Arte ou utilizado como um passatempo nas demais aulas, sem grandes objetivos.

O primeiro ano do ensino fundamental é marcado por rupturas bruscas para a criança recém-chegada da educação infantil. O tempo de permanência do aluno no ambiente escolar se amplia, assim como as atividades tornam-se sistematizadoras e classificadoras, enquanto as ações artísticas neste processo de alfabetização e letramento nem sempre têm espaço na rotina extensa.

Mediante esse cenário, a pesquisa vem apresentar contribuições metodológicas para que o desenho seja trabalhado com esses alunos e traz orientações aos educadores, que às vezes não tem uma formação sólida sobre o ato de desenhar, entendendo assim a importância que traz para a formação integral do sujeito e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o desenho começa a ser deixado de lado perante a inserção de um currículo que prioriza vários componentes curriculares, em detrimento a Arte, e o docente por desconhecer a importância do desenho, acaba por não o utilizar em suas práticas como um auxiliador metodológico, o que poderá chegar até a estagnação do desenho infantil logo no início do ensino fundamental.

Iavelberg (2006), ao explicar essa estagnação ou o bloqueio criativo, afirma que vem acontecendo cada vez mais precocemente e que a insegurança que as crianças apresentam com seus desenhos necessita ser trabalhada tanto nos conceitos de leitura estética, como de criação pessoal, pois o aluno evolui e aprende com o desenho. Sendo assim, o professor tem um papel importante para esse processo.

O desenho reporta graficamente as transformações de conduta do indivíduo, por meio dele a criança demonstra seu estado emocional, suas fases de desenvolvimento e seu conceito de mundo trabalhando as ações físicas e psicológicas que algumas vezes não são verbalizados e nem escritos, mas que facilmente são reconhecidos em um desenho, como afirmam Derdyk (2010),

lavelberg (2006), Mèredieu (2006), Vygotsky (2009) dentre outros estudiosos da área.

O ato de desenhar como instrumento pedagógico permite desenvolver a criatividade, o potencial artístico e expressivo do educando. Para elencar esse processo, utilizaremos como apoio as referências bibliográficas que enfatizam a importância do desenhar no processo de ensino-aprendizagem e da produção artística reportando a autores como Cox (2000), Derdyk (2010), Edwars (2016), Greig (2004), lavelberg (2006), Pillar (2012), entre outros estudiosos que se dedicaram a pesquisar o desenho infantil e o seu ensino no âmbito educacional.

Para tratar de maior permanência deste educando no ambiente escolar, é preciso levar em conta fatores sociais, culturais, pedagógicos e psicológicos que afetarão a criança, além de vivenciar mudanças da educação infantil para o ensino fundamental que poderão interferir em seu desenvolvimento físico e psíquico, como afirmam os autores Barbieri (2012) Craidy e Barbosa (2012), Gandini (2019), lavelberg (2006) Kramer (2007) e Mèredieu (2006).

Há necessidade de incentivar a criança no desenvolvimento do seu potencial criador e neste sentido torna-se fundamental valorizar o desenho no currículo do ensino fundamental, principalmente no primeiro ano, etapa de transição da educação infantil para o ensino fundamental ciclo I.

O ensino fundamental com nove anos de duração passou a ser prioridade na educação brasileira, por meio da Lei 11.114/2005 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória a matrícula da criança com seis anos no primeiro ano do ensino fundamental, considerando que quanto mais cedo a criança entrasse na escola, melhor seria seu desempenho acadêmico.

Ao se pensar nesta transição da educação infantil para o ensino fundamental, costuma-se perceber essas etapas da Educação Básica como dois contextos completamente opostos, nos quais ainda existem ideias equivocadas, carregadas de mitos, de que no ensino fundamental, por exemplo, as crianças começam a aprender de verdade e que este é o lugar de ler e escrever e não do lúdico. No entanto, a criança não faz essa separação, o que torna por vezes uma transição dolorosa e difícil de lidar, como alerta Kramer (2007) que, para a criança essa transição não é fragmentada e, na verdade, quem faz essa separação são os adultos, que não conseguem articular as experiências e a cultura que os dois contextos trazem para o desenvolvimento infantil.

Craidy e Barbosa (2012), ao falarem sobre o primeiro ano do ensino fundamental, afirmam que os professores e os pais acreditam que nesse contexto deve-se apenas alfabetizar, trabalhando de forma repetida os códigos alfabéticos com exercícios de cópias e extensas repetições. Assim, observamos que outras linguagens que também são essenciais para a criança, como a criação artística e expressividade, acabam sendo deixadas de lado.

Diante disso, a criança com seis anos precisa ser atendida mediante suas necessidades de desenvolvimento, devendo dialogar com o aprender e o lúdico, o fazer acadêmico com o brincar, assim, não deve haver separação dos seguimentos escolares, mas é imperativo complementar um ao outro, sequenciando a vida escolar do educando.

O cenário atual demonstra grandes desafios dessa transição que deixam lacunas no processo de ensino-aprendizagem e, segundo os autores Craidy e Barbosa (2012), obrigar as crianças a ingressarem com seis anos no primeiro ano do ensino fundamental, não seria uma forma de democratizar o ensino, como se espera, pois devemos levar em conta a vulnerabilidade pessoal e social, uma vez que as crianças são as maiores vítimas dessa mudança, já que irão se deparar com uma nova cultura, um contexto escolar estranho e letrado que antes não era familiar para elas.

A Educação Infantil hoje é etapa obrigatória na Educação básica, na qual a criança é matriculada com quatro anos, conforme disposto pela Lei nº 12.796/2013, e o desenho neste ambiente é um dos maiores instrumentos avaliativos da representação gráfica infantil. Neste espaço educacional, o desenho é visto com prioridade, valorizando toda a produção artística do educando, que tem liberdade para se expressar e ousar em suas criações, mas que ao chegar ao ensino fundamental defronta com o desenho que começa a perder seu espaço para o letramento.

Segundo Mèredieu (2006), é possível observar essa diminuição da produção gráfica, pois a escrita é uma matéria considerada mais séria no contexto do Ensino Fundamental, passando a ser concorrente do desenho, sendo que, na verdade, com as possibilidades de escrita também pode haver novas descobertas do desenho.

Assim, a criança passa a contemplar um currículo que não prioriza o fazer artístico, pois é extenso e com ampla necessidade de exercícios para o

desenvolvimento da alfabetização. Os docentes, por vezes, não fazem relação a essas duas formas de representação gráfica e desconhecem que o desenho pode ser auxiliador do processo de alfabetização, pois são ações que se completam.

Pillar (2012, p. 26), afirma que “o desenho e a escrita são, portanto, formas de representação, ou seja, expressões da função semiótica, e tem a mesma origem gráfica”. Diante desta afirmação, há necessidade de incentivar a criança a desenvolver seu potencial criador e neste sentido torna-se fundamental valorizar o desenho no currículo do ensino fundamental.

À vista disto, a pesquisa iniciou-se com a inquietação sobre a compreensão de como está sendo trabalhado o desenho com a criança do primeiro ano do ensino fundamental ciclo I, da rede municipal de Lins-SP, para assim analisar se os professores reconhecem a importância de utilizar o desenho e se compreendem os ganhos que a produção artística traz para o desenvolvimento cognitivo e expressivo da criança.

O professor do ensino fundamental I, que algumas vezes possui uma formação precária, desconhece que o desenho pode ser utilizado como instrumento de aprendizagem e não o utiliza em sala de aula ou, se o faz, nem sempre é com teor de desenvolvimento pedagógico, preferindo usar a arte com desenhos prontos (xerocopiados), padronizando imagens, estereotipando belezas, sem se preocupar com a riqueza que é a produção infantil e que essa, mesmo inconscientemente, transmite visão particularizada que o indivíduo constrói mentalmente do outro, de si mesmo e do mundo, como afirmam autores como Rabello (2013) e Vygotsky (2010).

Mediante esse princípio, a presente pesquisa utilizou o levantamento de dados e análise qualitativa por meio de questionário aplicado com docentes da rede municipal de ensino da cidade de Lins-SP e de estudos em documentos e bibliografias acerca da importância da inserção do desenho no ensino fundamental nos anos iniciais, relacionando-o com a criança de seis anos na perspectiva histórico-cultural.

Houve a necessidade de compreender como o processo criador e o desenho estão relacionados e como são retratados em sala de aula, analisando assim, por meio dos dados qualitativos, se os docentes reconhecem a

importância de usar o desenho no processo de ensino-aprendizagem e quais são os desafios que encontram ao trabalhar com as produções infantis.

Deste modo, o objetivo geral desta pesquisa consistiu-se em “produzir um material didático para os professores que contribuísse com a aprendizagem dos educandos do primeiro ano do ensino fundamental, com orientações didáticas que proporcionem aos docentes uma reflexão sobre a utilização do desenho em sala de aula”.

Para que o objetivo geral fosse alcançado, algumas ações foram necessárias até a sua concretização, subdividindo-o em etapas, nas quais se enquadram os objetivos específicos:

- Analisar as concepções teóricas e empíricas de professores sobre o desenho no processo de ensino-aprendizagem e o papel do fazer artístico no desenvolvimento da expressão e cognição da criança em fase de alfabetização.
- Diagnosticar como é utilizado o desenho com a criança inserida no primeiro ano do ensino fundamental, para constatar qual a concepção que os professores têm sobre a importância do desenho no processo de ensino-aprendizagem.
- Analisar por meio de estudos o papel do desenho nos documentos que norteiam a rede municipal envolvida na pesquisa.
- Elaborar o *e-book* Desen-cri-arte.

Na segunda seção do trabalho, abordamos o referencial teórico e a análise do levantamento bibliográfico, por meio da revisão de literatura e da busca de materiais acerca do tema desta pesquisa. Fizemos buscas nas bases de dados das plataformas: Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); C@tedra - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; e Scielo (Scientific Electronic Library Online).

A busca se deu por temas de pesquisas que foram desenvolvidas, articulando os descritores “Produção Artística”, “Ensino do desenho no ensino fundamental” e “Desenho infantil”.

Na terceira seção, foi realizado levantamento bibliográfico da teoria histórico-cultural embasado nas concepções que Vygotsky apresenta sobre a

criança e o desenho, intitulado por “A arte de desenhar: a relação do desenho e a criança”. Assim, buscamos explicar a concepção do desenho e relacionar a sua efetividade presente no desenvolvimento infantil.

Já no item “O desenho infantil e concepções pedagógicas na visão da teoria histórico-cultural de desenvolvimento”, fazemos uma breve síntese da teoria com aprofundamento nas vertentes e estágios de desenvolvimento do desenho.

No item “O desenho na fase de alfabetização: a fala, o significado e a figuração”, buscou-se conceituar alguns termos essenciais que fazem parte do processo de desenhar segundo a análise da teoria de Vygotsky e enfatizar em que momento se manifestam no ato de desenhar.

Em síntese, como fechamento desse estudo, temos “A arte, o desenho e a criatividade na perspectiva histórico-cultural”, último item estudado que vem a discorrer sobre o conceito criatividade no anseio de compreender sua importância para o desenvolvimento do indivíduo na infância, segundo a perspectiva de Vygotsky.

Na quarta seção, a discussão remete em analisar os documentos legais do ensino fundamental de nove anos e o processo de transição que deve acontecer da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Assim, a dividimos em itens, sendo o primeiro “A criança de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental: um olhar para a legislação”, na qual buscamos averiguar os parâmetros legais para a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, além de compreender melhor esse protagonismo. Para tal, fizemos um estudo dos documentos e legislações como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.

Em seu item “Análise da importância da Arte no contexto escolar, por meio de documentos curriculares norteadores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental”, tivemos a pretensão de nos debruçar na importância adaptativa da criança no ensino fundamental, advertindo sobre as consequências do não rompimento com o processo do desenhar ativo da infância e discutindo os obstáculos desta continuidade com o novo currículo.

Em “O currículo na educação infantil e a Arte” fizemos uma análise de documentos nacionais e do município para averiguar qual a importância e a

utilização do desenho no âmbito educacional, enquanto em “O currículo nos anos iniciais do ensino fundamental e a Arte”, com a mesma pretensão, focamos no ensino fundamental I e como o desenho é solicitado nos sistemas de ensino, com o objetivo de compreender se há uma continuidade com a etapa escolar anterior.

Em “A utilização do desenho no ensino fundamental na rede municipal de Lins-SP”, analisamos os documentos que dão suporte ao currículo municipal da referida cidade, não focando apenas na disciplina de Arte, que mais contempla a produção artística nesta fase escolar, mas investigando em todos os componentes curriculares, analisando as Diretrizes Curriculares Municipais para os anos iniciais do Ensino Fundamental (2019), o Plano de Ensino Anual (2020) e a Base Nacional Curricular Comum (2017), investigando se há estímulo e suporte pedagógico para a abordagem do desenho em sala de aula.

No item “A importância do professor e do espaço para as atividades artísticas: uma proposta de ateliê¹”, aprofundamos sobre a importância do professor no processo de aplicação das atividades com desenho e fizemos um momento dissertativo apoiando-nos nas experiências de instituições de ensino que utilizam em suas práticas o espaço de criação e que valorizam o ateliê e fundamentamos a importância de permitir o processo de criação na rotina diária do ensino fundamental, reportando a um paralelo com as concepções de Malaguzzi (1920-1994), idealizador e percussor das escolas italianas de educação infantil de Reggio Emília, ao qual defende que as crianças escrevem de vários modos, incluindo movimentos, pinturas, esculturas e animações de computadores (MALAGUZZI, 1999).

O quinto percurso apresentado é “Processo metodológico e a pesquisa”, no qual buscamos relatar o processo de fundamentação e suas etapas, seguindo as etapas e estratégias de estudos teóricos como determinam Bogdan e Biklen (1994), sendo indispensáveis para a construção do produto.

Na coleta de dados e sua análise, em “O desenho na visão dos educandos”, fizemos o tratamento e análise dos dados coletados por meio de questionário com os professores do ensino fundamental de quatro escolas de

¹ Ateliê: espaço dedicado à investigação criativa com crianças de “sala de artes”. Malaguzzi escolheu o termo francês atelier que evocava a ideia de um laboratório para muitos tipos de transformações, construções e expressão visuais. (GANDIN et al., 2019, p. 6)

uma rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista, pois sabemos que os professores que atendem ao primeiro ano são polivalentes, em sua maioria com formação em pedagogia ou magistério, no qual o ano em que irá lecionar poderá ser rotativo, mudando anualmente dependendo de atribuição de aulas e designação da gestão. Assim, convinha que todos ou grande parte do corpo docente participassem. Coletamos dados de 30 professores, levantando suas concepções acerca do ato de desenhar no processo de ensino e aprendizagem.

A sexta seção apresentou os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo, os procedimentos de coleta e análise de dados, subdividido no primeiro momento em “O produto DESEN-CRIARTE” em que nesta etapa discorreremos sobre o desenho no *E-book* “Desen-Criarte - Desenhando e criando, além das aulas de Arte”, o qual tem como principal objetivo promover a inserção de desenho em sala de aula, proporcionando atividades práticas a serem realizadas pelos alunos do primeiro ano do ensino fundamental e com suporte pedagógico aos professores para terem embasamento teórico e para que possam compreender, aplicar e avaliar as atividades para os educandos.

O produto não foi aplicado com os discentes do primeiro ano em virtude da pandemia de Covid-19, mas para trabalhos futuros sugerimos o aprofundamento em sua aplicação e as coletas dos resultados. Entretanto, o mesmo passou por uma banca de juízes, que foi composta por alguns docentes que avaliaram sua funcionalidade e responderam a um questionário online.

Nas Considerações Finais, apresentamos os desafios e contribuições da pesquisa com a utilização do desenho com alunos em processo de alfabetização e as orientações para a aplicação das atividades com esse público, entendendo a importância que traz para a formação integral do sujeito e também suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem.

2. Referencial Teórico

Este capítulo vem apresentar, analisar e discutir o referencial teórico que norteou a pesquisa. Buscamos dados de trabalhos realizados sobre a temática central de nosso estudo, de forma a oferecer base e ampliação de conhecimento sobre o que já foi publicado.

Os estudos dessa pesquisa basearam-se em aprofundar sobre o desenho infantil no ensino fundamental, a produção artística no ensino fundamental e ensino do desenho no ensino fundamental.

2.1 Revisão da literatura

A revisão de literatura, foi realizada em três bases de dados: o repositório Sucupira da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Catálogo de teses e dissertações da Capes; no C@tedra - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP e a Scielo (Scientific Electronic Library Online).

A pesquisa inicial ocorreu sem a preocupação de filtrar o tema ou delimitar tempo para que houvesse uma visão geral das temáticas nas plataformas, e também sem a utilização das aspas para afunilar o assunto, foram investigados por: “desenho no ensino fundamental”, “produção artística”, “ensino do desenho no primeiro ano do ensino fundamental”. Encontramos os resultados, conforme a tabela 1 seguinte:

Tabela 1: Palavras-chave e base de dados sem filtros

Descritores	Base de dados		
	CAPES	CÁTHEDRA	SciELO
Desenho no ensino fundamental	59.518	1.005	44
Produção artística	58.009	1.929	189
Ensino do desenho no primeiro ano do ensino fundamental	118.558	658	326

Total	354.671	6.997	567
-------	---------	-------	-----

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A pesquisa inicial sem filtro trouxe um número expressivo de resultados, sendo possível analisar que muitos trabalhos eram ligados a engenharia e arquitetura, psicologia, saúde e educação, no qual esse último trata-se de forma ampla e abrangendo todas as disciplinas e o ensino infantil.

Constatamos que a palavra “desenho” também é compreendida como cenário, características de um determinado estudo, além de termos técnicos como o desenho industrial e a criação de projetos e designer.

Ao se falar sobre a produção artística encontramos resultados direcionados à arquitetura, designer e também voltados à educação, mas não encontramos nenhum resultado específico que relacionasse ao produzir, ao fazer e ao criar na Arte, ou com o foco nas artes visuais.

A pesquisa do ensino do desenho no primeiro ano do ensino fundamental também apareceu de forma ampla, abrangendo principalmente a palavra ensino fundamental, o que sugeriu os mais diversos temas relacionados com a educação, havendo assim a necessidade de afunilar o descritor voltado ao que mais se aproximasse ao nosso objeto de pesquisa.

Mediante a esse amplo cenário, partimos ao objetivo de aproximar as buscas da pesquisa com relevância ao tema desta dissertação, ao qual foi realizada a pesquisa com filtro, com o intuito de limitar os resultados aos últimos cinco anos de escrita (2015 - 2020), utilizando as aspas (“...”) e direcionando o resultado para o mais próximo possível as áreas do ensino da Arte e da educação nos anos iniciais do ensino fundamental, unindo os descritores “Desenho no ensino fundamental” e “Ensino do desenho no ensino fundamental”.

Na pesquisa realizada na biblioteca Scielo foram aplicados os filtros e selecionando: pesquisas realizadas no Brasil, nos últimos cinco anos e que tivessem ligação com o ensino e educação.

No repositório do Portal da Capes/MEC o filtro de busca foi com a palavra em aspas, selecionando os últimos cinco anos e unindo os descritores desenho infantil AND ensino fundamental; ensino do desenho AND produção artística.

No repositório da UNESP, o C@thedra, utilizamos o filtro Educação, dissertação de mestrado e tese de doutorado, analisando os trabalhos dos

últimos cinco anos, sendo necessário rever os descritores, pois mesmo com o filtro o número elevado de trabalhos não reportava ao foco dessa investigação.

Tabela 2: Palavras-chave e base de dados sem filtros

Descritores	Base de dados		
	CAPES	CÁTHEDRA	SciELO
Produção artística	0	189	51
Ensino do desenho no ensino fundamental	0	191	5
Desenho infantil	46	175	28
Desenho infantil AND arte no ensino fundamental	0	275	0
Ensino do desenho AND produção artística	116		0
Total	116	830	84

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A tabela 2 retrata os dados totais que a plataforma apresentou a cada pesquisa, porém desses trabalhos foram selecionados apenas aqueles que tinham alguma relevância e que pudessem contribuir com a pesquisa.

Obtivemos como resultados da plataforma Scielo ao pesquisar: “Ensino do desenho no ensino fundamental”, cinco resultados, nos quais nenhum se aproximou ao contexto do objeto da presente pesquisa, sendo que entre esses um artigo está relacionado à saúde e arquitetura; outro traz o desenho como descrição do cenário da Base Nacional Comum Curricular e o processo de avaliação, dois estão relacionados ao ensino de ciências e o quinto traz a concepção de formação do indivíduo segundo Piaget.

Ampliamos a pesquisa para “Desenho infantil” e encontramos dois artigos que se aproximam do tema. Destacamos nessa filtragem o trabalho “Indicadores de Criatividade no Desenho da Figura Humana”, em que Oliveira e Wechsler (2016) abordam o desenho da figura humana como um fator de expressão cultural e que sofre influências de diversas variáveis, como: idade, meio de convivência, sexo, em que quanto mais a criança é exposta a diversidade cultural e quanto maior ela fica, mais detalhado será seu desenho.

Com o descritivo “Produção Artística”, obtivemos em pesquisa avançada cinquenta e um artigos, dentre esses ressaltamos o texto: “O “jovem” Vygotski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil”, Marques (2018) que apresenta resultados de uma pesquisa cujo o foco é a produção bibliográfica de Vygostky voltada para a arte e o desenvolvimento infantil.

No portal de busca da CAPES, primeiramente, fizemos uma varredura pelos descritores iniciais, limitando a filtragem por um período de cinco anos (2015 - 2020) e artigos revisados. Não retornaram resultados para os descritores “produção artística” e “ensino do desenho no ensino fundamental”.

Já na busca por “desenho infantil”, angariamos quarenta e seis resultados, os quais todos estavam relacionados à educação em seus diversos seguimentos. Desses títulos selecionamos o texto “O desenho como atividade da imaginação e criação na infância”, dos autores Francioli e Steinheuser (2020), que, seguindo a teoria histórico-cultural, fazem uma análise do desenho e seus estágios de desenvolvimento.

Em “A criança e seu desenho: uma construção significativa na idade pré-escolar”, Hister (2015) apresenta reflexões acerca do desenho infantil e a forma como o professor pode interpretá-lo.

Ao realizar a busca avançada unindo os descritores, conseguimos filtrar a pesquisa voltando-se para o campo da educação com a perspectiva do desenho e das produções artísticas.

Dentre os resultados filtrados, foram feitas análises para selecionar os trabalhos que pudessem contribuir com esta pesquisa e, ao pesquisar “Ensino do desenho AND Produção artística”, foram selecionados cinco artigos, porém nenhum se remete exclusivamente ao ensino do desenho e processo de produção e criação do aluno, o que justifica novamente a relevância deste trabalho.

A pesquisa no repositório da UNESP com o descritor “Produção artística” mostrou cento e oitenta e nove resultados, porém nenhum dos trabalhos tratava a produção artística ligada diretamente à arte e ao fazer artístico.

Sobre a pesquisa com o descritor “Desenho infantil”, filtramos cento e setenta e cinco títulos e com o descritor “Ensino do desenho no ensino fundamental”, cento e noventa e um trabalhos, dos quais não foi possível

selecionar nenhum dos trabalhos que teriam aderência com a nossa revisão literária.

No entanto, ao pesquisar pela junção dos descritores “Desenho infantil AND arte no ensino fundamental” e “Ensino do desenho AND Produção artística”, encontramos os mesmos trabalhos de filtragem para as teses e dissertações, os quais nem todos os trabalhos eram diretamente ligados ao ensino da Arte ou ao desenho.

Com os descritores “Desenho infantil AND Arte no ensino fundamental”, encontramos e analisamos, cento e noventa e um trabalhos de dissertação, sendo que apenas sete contemplavam o ensino da arte no ensino fundamental, mas nenhum deles discutia a utilização do desenho e as artes visuais. Dentre esses, sete falavam sobre a linguagem musical e sua pouca exploração nas aulas regulares devido ao despreparo docente na área. Encontramos também a Arte utilizada como um recurso inclusivo aos alunos surdos, além de ser um parâmetro para a diminuição da violência escolar, como retrata Gabriel (2019) em sua pesquisa “Ensino de Arte e prevenção da violência em ambiente escolar”.

Já ao pesquisar as teses de doutorado nos últimos cinco anos, obtivemos um filtro de oitenta e quatro trabalhos com o descritor e selecionamos dois trabalhos que tratam sobre a disciplina de Arte e que contribuem com o referencial teórico desse trabalho, como a tese de Gobbo (2018) “O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivando em desenhos e brincadeiras de papéis sociais”. Nesse trabalho a autora utiliza o desenhar e o brincar como meios que demonstram a imaginação e a expressividade humana e sua consciência social.

Diante destes levantamentos, concluímos que essa pesquisa trará esclarecimentos sobre a relevância do ensino do desenho em toda a vida acadêmica do indivíduo, não apenas na primeira infância.

Afirmamos também que este estudo contribuirá para que as barreiras e os preconceitos acerca do fazer artístico sejam quebrados, pois retrataremos com dados e comprovação bibliográfica o quanto o ato de desenhar e se expressar são essenciais para o desenvolvimento humano, além de nos debruçarmos nos documentos e legislação que tratam da transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental e retratar as principais medidas que

necessitam ser tomadas tanto pela unidade escolar, como pelos docentes para que seja um processo tranquilo e harmonioso.

Na próxima seção faremos a explanação sobre a concepção do desenho e de criança na perspectiva da teoria histórico-cultural.

3. A ARTE DE DESENHAR: a relação do desenho com a criança

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

A relação desenho e criança nem sempre foi alvo de estudo no âmbito educacional. Aquele, por algum tempo, era considerado como um passatempo desvinculado ao desenvolvimento do indivíduo. Sua importância ao longo da história se tornou relevante primordialmente na educação infantil, deixando grandes lacunas no ensino fundamental.

Sabemos que com a evolução educacional o educando começa a frequentar cada vez mais cedo a escola e traz consigo todo um repertório cultural e um processo de desenvolvimento que não pode ser estagnado de uma hora para outra, pois pode causar déficits no desenvolvimento da aprendizagem.

Na teoria histórico-cultural, Vygotsky (2010), preocupado com o desenvolvimento infantil, fez grandes estudos sobre o desenho e processo criativo, enfatizando sua importância na primeira infância. Por isso, nos apoiaremos nessa vertente teórica, para responder indagações quanto ao desenvolvimento infantil e o ato de desenhar.

Nesta sessão nos debruçaremos ao estudo deste suporte teórico com o objetivo de compreender o público-alvo desta pesquisa: o aluno do primeiro ano do ensino fundamental e o nosso objeto de pesquisa: o desenho. Assim, contemplamos uns dos objetivos desse estudo que vem a ser compreender qual a importância do desenho no processo de ensino e aprendizagem, e o papel do fazer artístico no desenvolvimento da expressão e cognição da criança em fase de alfabetização.

O desenho é compreendido e conceituado de diversas formas no meio acadêmico e psicológico. O ato de desenhar atualmente vem despertando o interesse nas áreas motoras, cognitivas e psicológicas, o qual pode ser compreendido também como forma de expressão, como linguagem de representação. Moreira (1999, p. 20) afirma que “a criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas”, sendo uma fala

interiorizada que nem sempre consegue ser dita, mas que facilmente é expressa por traços e cores.

Ao procurar pela definição de desenho encontramos algumas vertentes que serão percorridas nesse estudo em que, segundo o dicionário On-line Michaelis (2015), o desenho pode ser definido como:

1. Representação gráfica, por meio de linhas, cores e sombras, de objetos, seres, ideias, sensações etc.
 2. Arte e técnica de representar visualmente a forma desses elementos, servindo-se de linhas ou traços, assim como de efeitos de luz, cores e sombras.
 3. Conjunto de procedimentos relativos a essa arte e a essa técnica.
 4. Configuração do contorno de uma figura, objeto etc.; contorno, delineamento, recorte.
 5. Delineamento ou traçado geral de um quadro ou de qualquer obra de arte executado por meios gráficos.
 6. Representação ou criação, por meios não gráficos (som, palavras, símbolos, ideias etc.), de uma forma imaginária; configuração, construção, descrição, figuração. (...)
- (Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=/0&t=0&palavra=desenho>. Acesso em 10 de jan de 2020)

Assim, com a definição mais pura da palavra *desenho*, é possível analisar que, dentre todas as suas concepções e ações, tem a função de representar por meio de traços uma intenção, a qual vem falar daquilo que seu autor compreende do mundo. Propõe também transmitir uma mensagem particular do que ele pensa, sente e reproduz de forma gráfica e concreta, ou seja, aquilo que se abstrai a sua volta é transferido em forma de representação pictórica, “uma atividade envolvida pela magia de transformar traçados em história” (RABELLO, 2013, p. 11).

Ainda sobre seu conceito, o desenho pode utilizar-se de diferentes formas e suportes para ser expresso, não necessita, à priori, de papel e lápis como requisito inicial, mas de qualquer material que possibilite dar forma a expressão. Rabello (2013, p. 11) ao definir o desenho afirma que:

Podemos definir o desenho como sendo uma linha que contorna algo, que envolve uma determinada forma. Então, podemos desenhar com barbante, com lápis, com arames e também com giz de cera, com os dedos, com tinta; enfim, o desenho pode estar em qualquer local, desde que existam alguém querendo contar algo e um local onde isso possa ser registrado.

Quando falamos em desenho referenciamos também quem o criou, o autor da obra, que neste estudo é a criança. Ao referirmos sobre o universo infantil encontramos diferentes concepções e teorias sobre seu desenvolvimento, que aqui foi estudada pela visão histórico-cultural, fazendo-se necessário compreender a relação entre a criação e o desenhista para que se entenda a linguagem, expressão e intenção que se dedicou ao desenhar, contando sobre quem é esse autor.

Conforme a criança vai se desenvolvendo o desenho também passa por mudanças e transformações, que necessitam ser compreendidas pelos educadores, para que acompanhem esse processo de aprendizagem.

Portanto, refletir sobre o desenho é refletir também sobre o desenvolvimento da criança. Para exemplificar esse processo: quando ainda é um bebê já sente o interesse pelos materiais que proporcionam o ato de desenhar, mas ao pegá-los não estará inicialmente desenvolvendo uma ação elaborada nem terá a consciência dessa função, será a princípio a ação de exploração dos objetos, do sensorial e dos movimentos e, à medida que for crescendo e se desenvolvendo, esses traços se tornam expressamente intencionais.

A excitação motora conduz a outros gestos. Já está implícita aí uma atividade mental, na medida em que a criança associa, relaciona, subtrai ou adiciona um gesto a outro. O desenho é indecifrável para nós, mas, provavelmente, para a criança, naquele instante, qualquer gesto, qualquer rabisco, além de ser uma conduta sensório-motora, vem carregado de conteúdo e de significações simbólicas (DERDYK, 2020, p. 45).

Nesse processo, o desenho também pode ser considerado como um ato motor em que a criança precisa coordenar suas ações para poder representar graficamente o que está pensando, sendo uma ação tão complexa que envolverá tanto conceitos psicológicos, como motores, que trarão visualmente significado e estética à intenção de seu autor.

A atividade do desenho pode indicar múltiplos caminhos que a criança usa para registra percepções, conhecimentos, emoções, vontades, imaginação, memória no desenvolvimento de uma

forma de interação social, apropriada a suas condições físicas, psíquicas, históricas e culturais (FERREIRA, 2001, p. 16).

Já quando a criança adquire habilidades para representar seu imaginário, o desenho passa a ter significado e sentido, pois ela “desenha porque existe desenho no mundo, porque sente prazer em explorar os movimentos e os suportes. Aprende a ver e executar o que vê”, como relata Lavelberg (2006, p. 24).

Assim, o meio em que a criança se insere também poderá ser um influenciador de suas representações pictóricas, pois se ela tem a oportunidade de ampliar seu repertório, consecutivamente os desenhos expressarão maiores riquezas de detalhes e quanto mais a atividade for proporcionada, aperfeiçoará suas habilidades e traçados.

É com base no meio que a criança irá refletir sobre sua cultura, sendo que a Arte terá um papel fundamental nesse processo, pois, com as vivências pictóricas e artísticas, permite que expressem o conhecimento que possui de determinada situação ou objeto, demonstrando seu equilíbrio emocional e aprendendo a respeitar diversos pontos de vistas tanto os culturais como os estéticos.

A criança vive inserida na paisagem cultural do adulto. Será necessária uma reflexão profunda sobre como esta interage e se relaciona com o mundo da criança, eternamente em transição. Sempre existirão crianças, mas nunca as mesmas. A criança da cidade vive em meio aos sedutores apelos da sociedade de consumo, inventora de necessidades. Cada vez mais a conduta infantil é marcada pelos clichês, pelas citações de imagens emprestadas. (...) A criança é submetida a um profundo condicionamento cultural, e é sobre esses conteúdos que opera. A ilustração, o desenho animado, a história em quadrinhos, a propaganda, a embalagem são representações que se tornam quase realidade. O elefante desenhado é mais verdadeiro e presente do que o verdadeiro elefante que mora no zoológico, ao qual a criança raramente visita. (DERDYK, 2020, p. 42)

Ferreira (2001, p. 17) conclui que a fala também terá papel importante no processo de desenvolvimento do desenho, pois: “(...) os desenhos da criança não são colocados numa relação com o mundo concreto exterior, porque eles se apresentam não como aquilo que a criança vê, mas como aquilo que a criança

conhece e imagina”. Para expressar seu imaginário começa a verbalizar todas suas ações, acontecendo o mesmo no momento em que desenha.

Para compreender melhor esse processo de verbalização, Vygotsky (1991) afirma que a fala no ato de desenhar tem primordial importância para o desenvolvimento infantil, pois é possível estimular a memória e o desenho aproximando-os do que a criança considera real visto que, no momento em que executa seu desenho, pensa em toda a situação relativa a sua intenção de representação gráfica.

A criança quando desenha traz imagens mentais para o papel e cria sua obra de arte. Isso significa transformar o que tem na sua imaginação, na linguagem artística. Sendo assim, há uma relação dialética entre o que imagina e o que desenha, portanto, forma a sua imaginação em formas gráficas e deixa registrado o que está sentindo, o que pensa, ou o que desejaria que acontecesse (RABELLO, 2013, p. 21).

É comum no ambiente escolar o professor, ao observar um desenho, logo imaginar algo sobre ele, mas para que realmente possamos entender e interpretar corretamente precisamos da fala de quem o fez, pois somente assim se compreenderá a intenção do autor, pois “a criança tem suas ideias e apropria-se realmente delas, faz delas uma parte de si mesma ao reproduzi-las - e essa reprodução é literal, não metafórica”. (DEWEY, 2015, p. 390).

Para representar a realidade em que vive, a criança tem segurança em usar a forma gráfica e, para isso, utiliza diversas atribuições: realidade, criatividade e imaginação, pois somente olhar um desenho e conceituá-lo, pode-se tornar vago, quanto a real intenção do autor.

Rego (2001, p. 67) ao definir a concepção do ato de desenhar na visão de Vygotsky explica que a fala participa de todos os estágios do desenvolvimento do desenho e expressa a maturação do pensamento, afirmando que:

Vygotsky esclarece as características da função planejadora da fala a partir de uma interessante analogia com a fala das crianças enquanto desenhavam. As crianças menores tendem a nomear seus desenhos somente após realizá-lo e vê-los. A decisão do que serão é assim, posterior à atividade. Uma criança um pouco mais velha nomeia o seu desenho quando este já está quase pronto e, mais tarde, geralmente decidem previamente o que desenharão. Nesse caso, a fala é anterior à atividade e, portanto, dirige a ação. Quando a fala se desloca para o início

da atividade, uma nova relação entre fala e ação se estabelece. (2001, p. 67).

Já Ferreira (2001) complementa que a criança em idade pré-escolar está em constante exploração do meio e começa a tomar consciência da realidade em que a cerca, o que torna um momento rico para se criar e soltar seu imaginário. Afirmando que:

Desenhar como atividade humana implica funções psicológicas superiores como a percepção constituída e medida por signos, pela linguagem e pelo outro. Como produto dessa atividade humana, o desenho desde o rabisco, o traçado, até figuras mais elaboradas, pode adquirir o caráter de instrumento simbólico, o estatuto de signo. Como signo, o desenho pode ser uma ferramenta psicológica que dirige a mente e a conduta da criança atuando como mediador no desenvolvimento das funções psicológicas. (2001, p. 47)

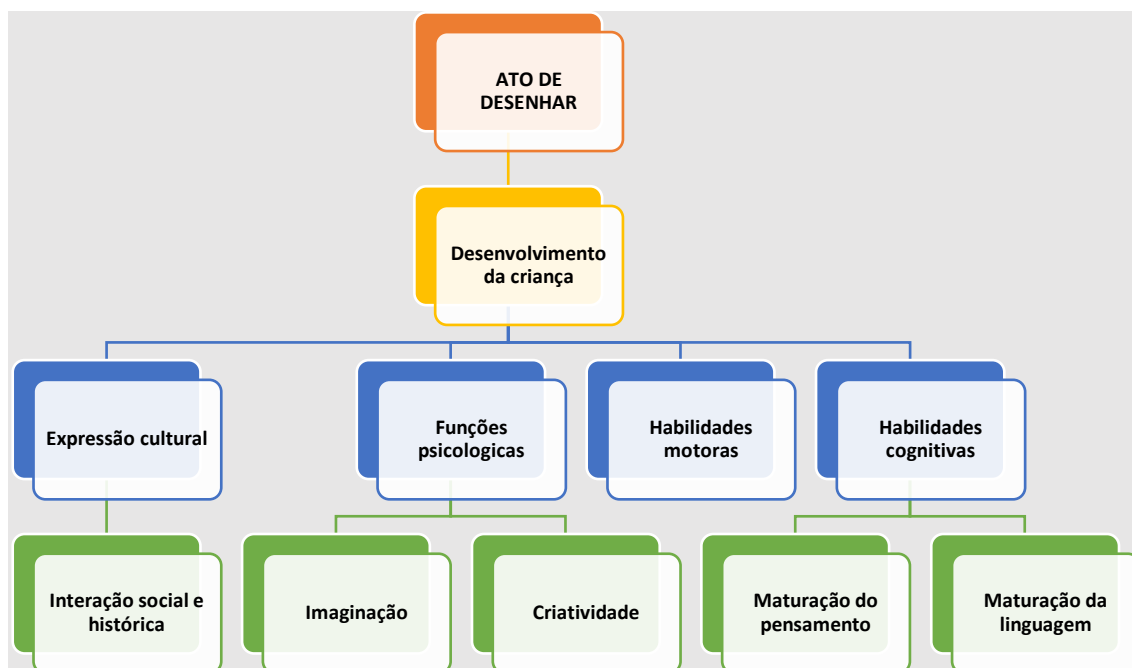
Dessa maneira, o ato de desenhar é algo tão sério que precisa ser considerado não só no produto final, mas em processo, pois a criança para pegar no lápis tem que dominar algumas habilidades que algumas vezes vão além até da sua faixa etária como, por exemplo, um bebê que brincando, ao explorar a folha e o seu espaço em branco, se deslumbra com o som que o rabiscar faz e sente prazer naquele momento, tornando importante para seu desenvolvimento, como explica Derdyk (2020).

Em uma etapa mais evoluída do desenvolvimento, na qual a criança já intencionaliza a sua criação e pensa cuidadosamente nos detalhes a serem inseridos, no local onde cada elemento será expresso e com qual proporção isso ocorrerá, podemos constatar que o processo também foi essencial para compreender algumas habilidades que já adquiriu ou que ainda necessita evoluir.

Assim, o desenhar não deve ser restrito apenas à educação infantil, já que o seu desenvolvimento está apenas se iniciando nesta fase escolar, o que será excelente auxiliador no processo acadêmico do educando em todas as demais fases escolares.

Em síntese, podemos observar no esquema abaixo como se processa o ato de desenhar e constatar a sua relevância para o desenvolvimento humano, segundo as concepções de Derdyk (2020, p. 41) e Vygotsky (2010).

Figura 2: Diagramação do ato de desenhar e desenvolvimento infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual sente existir. O desenvolvimento do potencial criativo na criança, seja qual for o tipo de atividade em que se expresse, é essencial ao seu ciclo inato de crescimento. Similarmente, as condições para seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo) não podem ser estática (DERDYK, 2020, p. 41)

Mediante a diagramação e a citação de Derdyk (2020), observamos que o desenhista se desenvolverá de forma global, relacionando suas habilidades à interação social, como discorreremos nos próximos parágrafos ao estudar o desenho na percepção histórico-cultural.

3.1 O desenho infantil e as concepções pedagógicas na visão da teoria histórico-cultural de desenvolvimento

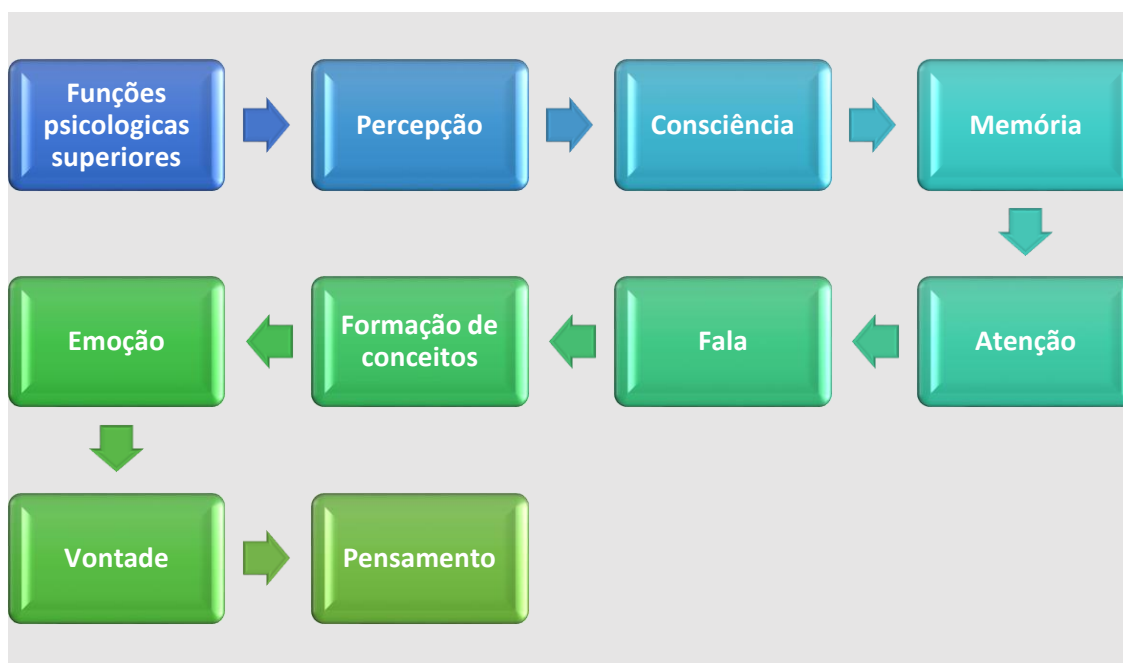
Antes de aprofundarmos no estudo do desenho na teoria histórico-cultural, faz-se necessário compreender suas raízes. O psicólogo Lev Vygotsky (1896 -1934) elaborou a teoria, conhecida como sociointeracionista, utilizada na educação atualmente, priorizando como objetivo central “caracterizar os

aspectos tipicamente humanos e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana(..)” (REGO apud VYGOTSKY, 2001, p. 38).

A visão histórico-cultural busca entender o desenvolvimento humano e a interferência do meio, como a metodologia interacionista, em seu estado psicológico, analisando o processo mental, focando em como o homem planeja, memoriza e imagina. Esse processo é nomeado como funções psicológicas superiores.

Essas funções para Vygotsky (2010) representam o comportamento consciente, ou seja, aquilo que o homem realiza com intencionalidade e que são expressamente desenvolvidas e trabalhadas também no momento em que o indivíduo desenha, como é possível observar no esquema abaixo, no qual elencamos algumas funções superiores que serão percorridas nos próximos parágrafos e que são necessárias para o processo de realização de um desenho.

Figura 3: Funções psicológicas superiores



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A figura 3, retrata um breve esquema das ações que são consideradas por Vygotsky (2010) como funções psicológicas superiores.

Vygotsky (2010) atribuiu enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Enfatizou, em seus estudos sobre desenvolvimento infantil, que o ser humano é socialmente constituído afirmando também que algumas características humanas não estão presentes desde o nascimento, mas que precisam da interação com o homem, para que o ser humano se torne humano.

No processo de constituição humana é possível distinguir duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento: os processos elementares que são de origem biológica e as funções psicológicas superiores de origem sociocultural. Assim, os adultos procuram incorporar às crianças a sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetivos culturais que se formarão ao longo da história, como afirma Vygotsky (2010).

Nesta perspectiva do âmbito educacional, faz-se necessário entender essas linhas biológicas e psicológicas para que se possa ensinar o indivíduo. O professor (o adulto) precisa estar ciente de sua influência direta na vida de seu educando e assim selecionar os objetivos que determinado aprendizado ou conteúdo trará para a formação acadêmica de seu aluno de acordo com o seu desenvolvimento.

Por meio das intervenções constantes dos adultos ou até mesmo de crianças mais experientes, o processo psicológico mais complexo começa a se formar. O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir desta constante interação com o meio social em que vive. Já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social, como citado por Vygotsky (2010).

Com o surgimento da linguagem, há mudanças psicológicas no homem como, por exemplo, compreender acontecimentos sem estar presente no momento ocorrido, analisar e abstrair informações e, por fim, entender corretamente os fatos. Para isso, a fala tem papel essencial nesse processo.

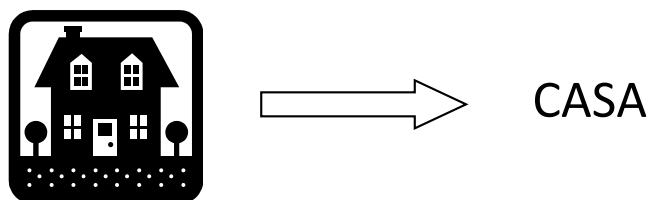
Para exemplificar o processo de abstração, ao falarmos para a criança a palavra *cachorro*, essa conseguirá remeter a qualquer cachorro independentemente de cor, tamanho, raça, pelo qual a linguagem como forma de comunicação permite a transmissão de informações, como afirma Vygotsky (2010).

Portanto, a mediação simbólica é algo interposto em uma situação e não em outra, pois há o uso de ferramentas para executar determinadas tarefas, ou

seja, o instrumento que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo (VYGOTSKY, 2010).

O signo é considerado aquilo que representa algo diferente de si mesmo (objeto, fenômeno, som, figura, desenho) e serve como auxílio para a memorização humana como, por exemplo, as luzes do semáforo. Ele vem ser a soma do significante e significado. Exemplo:

Figura 4: Representação do processo significação simbólica



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na figura 4, é possível observar de forma ilustrativa o processo de significação, o qual compreendemos melhor pelo exemplo. Ao falarmos de casa, é necessário saber o que é uma casa e representá-la internalizando simbolicamente a relação que se faz do concreto com o simbólico. Essa relação é extremamente importante, pois é necessária na fase da alfabetização. Segundo Vygotsky (1991), a visão que o homem tem do mundo vem de fora para dentro, estando intimamente ligada aos signos e instrumentos, pois quando o sujeito é inserido ao meio por intermédio da linguagem há o processo de formação do pensamento, pois é uma representação da realidade.

Rego (2001, p. 50) explica que “Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas”, sendo esses ligados ao desenvolvimento do indivíduo, pois, se não houvesse essa mediação, não haveria desenvolvimento.

Um exemplo que a autora apresenta sobre o que vem a ser um instrumento é o uso da flecha, que permite alcançar um animal que se encontra distante ou, como um instrumento de corte, o objeto estando nas mãos humanas,

pode ter várias utilidades, pois implica as possibilidades de mudança da sua função natural.

Os instrumentos psicológicos são os que auxiliam em atividades psíquicas e que os animais não usam: como uma lista de compra feita para não esquecer itens, a qual é usada para lembrar, comparar coisas e selecionar.

A criança ao desenhar concentra suas ações de acordo com o seu nível de desenvolvimento e já exprime em seus traçados as peculiaridades referentes à fase de desenvolvimento do desenho, o qual a figuração é uma necessidade inerente na primeira infância.

A figuração produzida pela criança, segundo a teoria histórico-cultural, é uma forma de comunicação e interação social e o meio tem um importante papel para tal. Segundo Ferreira (2001, p. 16):

As imagens figurativas, indicadores e testemunhas do valor simbólico e cultural do desenho, tem significados atribuídos pela própria criança que desenha, e esta tem a intenção de representar simbolicamente alguma coisa, dirigida por uma série de representações e crenças advindas de seu meio cultural.

Tudo aquilo que a criança absorve a sua volta pode ser representado no desenho, porém faz-se necessário compreender que essa representação acontecerá de forma peculiar e interpretativa da própria criança, que terá sua própria característica de traçado.

Para compreender melhor a interação da criança, Daniels (2001, p. 233) cita uma afirmação de Vygotsky (1978), que:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos: primeiro, no social, depois, no psicológico; primeiro, nas relações entre as pessoas, como categoria inter psicológica, depois, no interior da criança, como categoria intra psicológica.

Vygotsky (2010) defende a interação como essencial para o processo de aprendizagem da criança que, ao ter contato com diferentes conceitos, internaliza aquilo que compreende e depois expõe como os interpretou, sendo que as formas mais utilizadas para esse processo se dão pelo desenho e pela linguagem. Assim, o psicólogo enfatiza o papel essencial do educador neste processo, tornando essencial a relação entre pensamento, linguagem e cultura.

Para explicar o desenvolvimento do desenho, Vygotsky (2010, p. 105), em seu livro “Imaginação e criação na infância”, cita Kerschensteiner e os quatro estágios do desenvolvimento do desenho, o qual ressalta que o desenho é “um tipo predominante de criação na primeira infância” e destaca quatro períodos marcantes:

- Estágio de esquema
- Estágio de formalismo e esquematismo
- Estágio de representação mais próxima do real
- Estágio da representação propriamente dita

Nesse desenvolvimento o desenho não é delimitado por idades ou tempo, mas acontecem de forma sutil e sua transição surge naturalmente. O autor também não se aprofunda aos atos de rabiscção e garatuja, mas elenca o processo figurativo do desenho, alertando que entre os dez e quinze anos a criança perde o interesse pelo ato de desenhar e volta depois apenas para aqueles que têm um “dom artístico” afirmando que “trata-se de um novo furor pela criação plástica, vivido apenas pelas crianças que possuem um **dom artístico** elevado” (VYGOTSKY, 2010, p. 105), ou seja, aqueles que não foram estimulados a desenhar ainda na infância param de desenhar e não o farão mais.

A maioria delas congela-se por toda a vida nesse estágio em que são assaltadas por tal ruptura; os desenhos de um adulto que nunca desenhou diferenciam-se muito pouco dos de uma criança de oito ou nove anos que está no final do ciclo de interesse pelo desenhar. Esses dados demonstram que, na idade que focalizamos, o desenhar vive um declínio e normalmente é abandonado pelas crianças (VYGOTSKY, 2010, p. 105).

No contexto escolar, dependendo o quanto a criança tem a oportunidade de desenhar, esse desinteresse inicia até antes dos dez anos, o qual, não compreender a importância do desenho e não propiciar esses momentos, interferirá no processo criador infantil, como é possível observar na teoria histórico-cultural em que a criança é considerada como um ser social e que interage com o meio.

A seguir, trataremos de cada estágio do desenvolvimento do desenho, atentos a essa visão teórica, para esclarecer como ele se processa.

- **Estágio 1: Esquema**

O desenho infantil surge no primeiro estágio da infância, no qual Vygotsky (2010) alerta que não haverá uma representação fiel do real, mas que este acontecerá por memória e não de observação.

Para ilustrar melhor essa fase de esquematização, Vygotsky (2010) traz como exemplo a figura humana que é estudada e representada por diferentes autores que classificam estágios de desenvolvimento do desenho, não somente na visão interacionista, mas em outras concepções pedagógicas.

Atendo-se a teoria histórico-cultural, a figura humana na verdade é feita neste princípio do desenho de forma a esquematizar a representação, ou seja, a criança lembra dos membros do corpo que para ela são mais significativos e os distribui trazendo para a figuração suas peculiaridades essenciais.

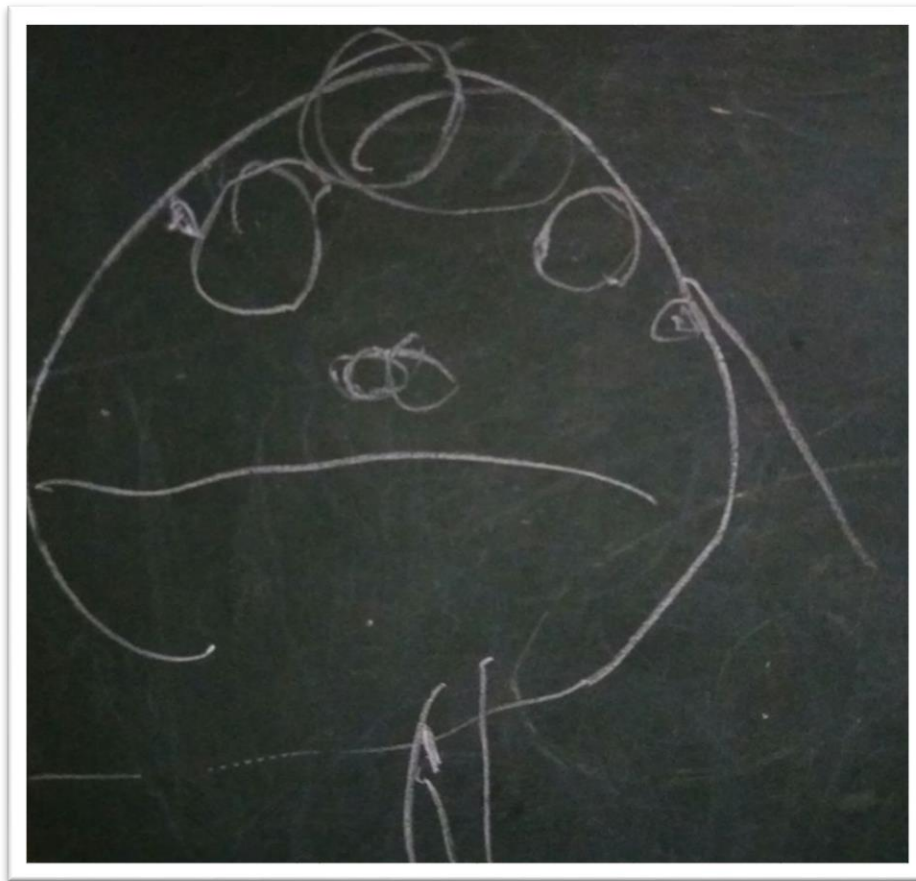
Nesse estágio, ela desenha representações esquemáticas de objetos, muito distante da sua representação fidedigna e real. Na figura humana, é comum representar a cabeça, as pernas, frequentemente os braços e o torso. A representação da figura humana limita-se a isso. São os chamados cabeça-pernas, ou seja, seres esquemáticos desenhados pela criança no lugar da figura humana (SMOLKA, 2010, p. 106).

Figura 5: Desenho de seres esquemático. Desenhista com 4 anos e 6 meses



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

Figura 6: Desenho de seres esquemático. Desenhista com 2 anos e 7 meses



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

Conforme é possível analisar nas figuras 5 e 6, a criança desenha aquilo que acha mais importante para aquele desenho e não tenta copiar a imagem que vê, mas imagina sobre tal tema e o representa ao seu modo trazendo prioridade. Vygotsky (2010, p. 107), exemplifica ao explicar a figuração humana, que:

Enquanto desenha, a criança pensa no objeto que está representando, como se estivesse falando dele. Em sua narração oral, ela não é fortemente constrangida pela continuidade temporal ou espacial do objeto e, por isso, pode, com determinados limites, captar quaisquer particularidades ou ignorá-las.

Isso porque a criança nessa fase faz desenhos de memória, mesmo que ela tenha um modelo a sua frente não se prende a ficar olhando para tal enquanto está desenhando, pois busca em sua memória aquela concepção como, por

exemplo, se pedirmos que a criança desenhe sua professora, ela usará as referências do que aquela pessoa traz de mais significativo a sua vivência e não o modelo que pode estar em sua frente, seja a pessoa ou um retrato.

Figura 7: Desenho feito da professora grávida. Desenhista com 5 anos e 3 meses



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

Outra peculiaridade deste estágio são os desenhos de raio X, ou seja, aqueles desenhos que a criança representa aquilo que às vezes não é possível ver nitidamente, mas que sabemos que existe. Por exemplo, nessa fase, se a criança vai desenhar uma pessoa, primeiramente desenha seu corpo sem a roupa e depois por cima do desenho faz as roupas ou, se desenhar uma pessoa grávida, provavelmente fará o bebê dentro da barriga mesmo que não seja possível vê-lo, mas ela o representa nitidamente como observamos na figura 7.

Assim, analisamos que nesse estágio as crianças passarão por dois processos marcantes. Primeiramente, não representará em seus traçados uma cópia fiel de como observamos as coisas, mas fará conforme observa e lembra, ressaltando o que classifica como importante para aquele contexto desenhado. E, no segundo momento de desenvolvimento, a fase do desenho de raio X, em

que desenhará todo o contexto, até mesmo aquilo que nossos olhos não estão vendo naquele momento, mas que sabemos que está presente, ou seja, como o próprio nome sugere, fazendo um raio X em sua criação.

- **Estágio 2: representação esquemático-formalista**

Conforme a criança vai se desenvolvendo na fase do desenho, passa a expressar sentimentos nas formas e linhas, pois neste segundo estágio de formalismo e esquematismo sente a necessidade de “transmitir as relações formais das partes” (VYGOTSKY, 2010, p. 109). Assim, os desenhos começam a ganhar mais veracidade e detalhes que antes se limitavam apenas a elementos isolados. Nas palavras de Ferreira (2001, p. 30):

Desenhando os objetos reais, a criança expressa o significado e o sentido das coisas que vê. Portanto, o que ela desenha não é a realidade material do objeto, mas a realidade conceituada. É essa a realidade percebida. A figuração da criança mostra que as coisas estão representadas no desenho de forma significativa e com sentido expresso.

Vygotsky (1993) explica ainda que nesse estágio a criança atribui funcionalidade e características ao objeto. “Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado” (FERREIRA apud VYGOTSKY, 1991b, p. 37).

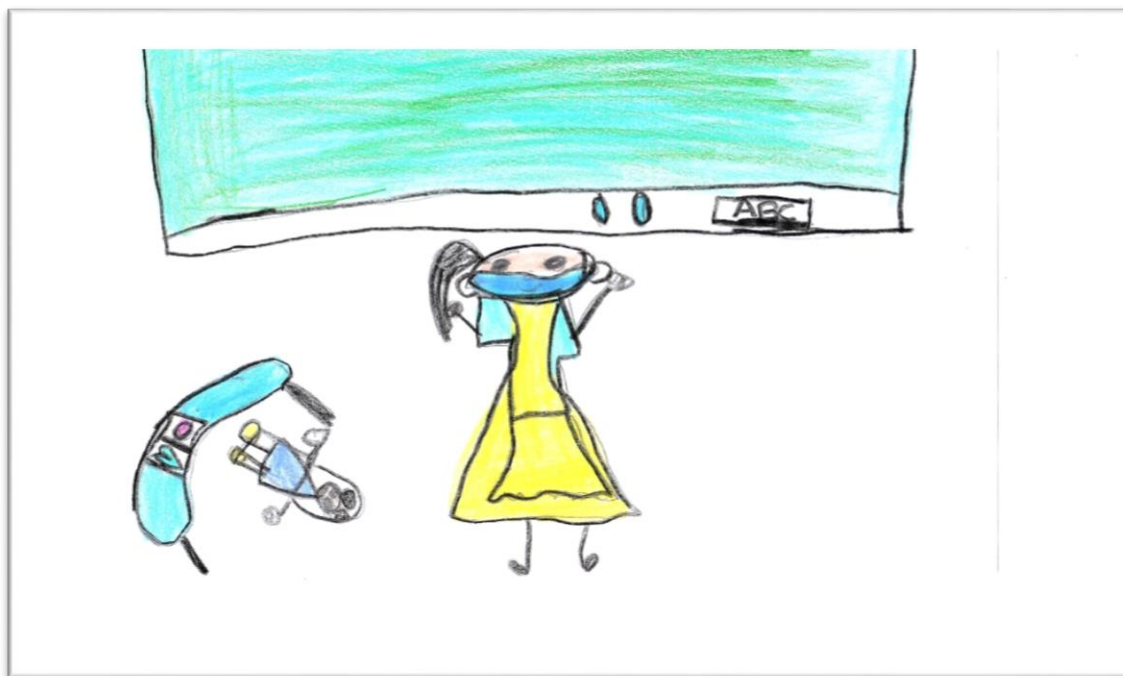
Nesse processo o desenho é feito não como é visto, mas como ele é conceituado pela criança, que traz a sua significação e contextualização. Como já citado, ela desenha aquilo que conhece sobre o assunto.

Nesse segundo estágio de desenvolvimento infantil, percebemos, por um lado a mistura da representação formal com a esquemática – são ainda desenhos-esquemas – e, por outro, encontramos rudimentos da representação parecida com a realidade (VYGOTSKY, 2010, p. 110).

A figura 8 representa alguns detalhes mais próximos ao real, como a figura humana, que agora tem contornos nítidos de seus membros, ou seja, está próxima a sua constituição física e a funcionalidade das coisas ali representadas,

como, por exemplo, o guarda-sol que está direcionado a proteger as pessoas exercendo sua função de objeto.

Figura 8: Desenho da criança na escola. Desenhista com 6 anos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

Constatamos assim, que esse estágio é marcado por uma maior riqueza de detalhes expressos, no qual começa a se aproximar do real, porém ainda é possível observar um processo de oscilação em que os desenhos apresentam formas misturadas de realismo com esquematização.

- **Estágio do Desenho realista**

O terceiro estágio, a criança representa com traçados aquilo que está mais próximo do real, ou seja, a realidade conceituada. Nesse processo as produções ganham detalhes e “o desenho tem aparência de silhueta ou de contorno”. “A criança ainda não transmite a perspectiva, a plasticidade do objeto; o objeto ainda é delineado sobre o plano, mas em geral, ela apresenta-o de forma verossímil e real, próximo de sua verdadeira aparência” (VYGOTSKY, 2010, p. 110).

Assim, podemos destacar que os desenhos:

(...) mostram contornos planos da imagem que representa de modo verossímil a aparência real do objeto. Com alguns erros e desproporções, a criança torna-se realista, desenha aquilo que vê, transmite a posse, o movimento, leva em conta o ponto de observação; o esquema não está mais no desenho (VYGOTSKY, 2010, p. 112).

Figura 9: Desenho representando o Maracatu. Desenhista com 9 anos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

Figura 10: Desenho representando o Maracatu. Desenhista com 9 anos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

No terceiro estágio, como representado nas figuras 9 e 10, as crianças começam a desenhar pensando em retratar fidedignamente os detalhes, pois preferem desenhar observando a recorrer à memória. Para que haja evoluções desta etapa Vygotsky (2010) nos alerta a importância do processo educacional e do incentivo ao ato de desenhar e de suas técnicas. Assim, reforça a concepção de Kerschensteiner e afirma:

Muito poucas crianças vão além do terceiro estágio com forças próprias, sem a ajuda do ensino. Até os dez anos, verificamos isso com uma rara exceção; a partir dos onze anos, começa a aparecer uma determinada porcentagem de crianças que possuem alguma capacidade de representação espacial do objeto (VYGOTSKY, 2010, p. 110).

Com essa afirmação podemos relacionar o cenário do ensino fundamental anos iniciais, época em que essa fase predomina e que ocorre a estagnação, que algumas vezes é irreversível, ao ato de desenhar, pois no processo de

escolarização há uma priorização a linguagem escrita e o desenho que acaba perdendo espaço na rotina escolar.

Outro fator é que os docentes nem sempre conseguem dar suporte técnico às crianças que os procuram para aprimorar suas habilidades artísticas, o que desestimula indiretamente suas criações. Isso pode acontecer por diversos fatores que nem sempre o professor terá consciência deles como: a não formação acadêmica para o desenho, as dificuldades para dar conta de um extenso currículo que prioriza o letramento e não associa o desenho a essas habilidades, as próprias frustrações pessoais, entre outros fatores intra e interpessoais que o distanciam do ato de desenhar.

- **Estágio da representação plástica**

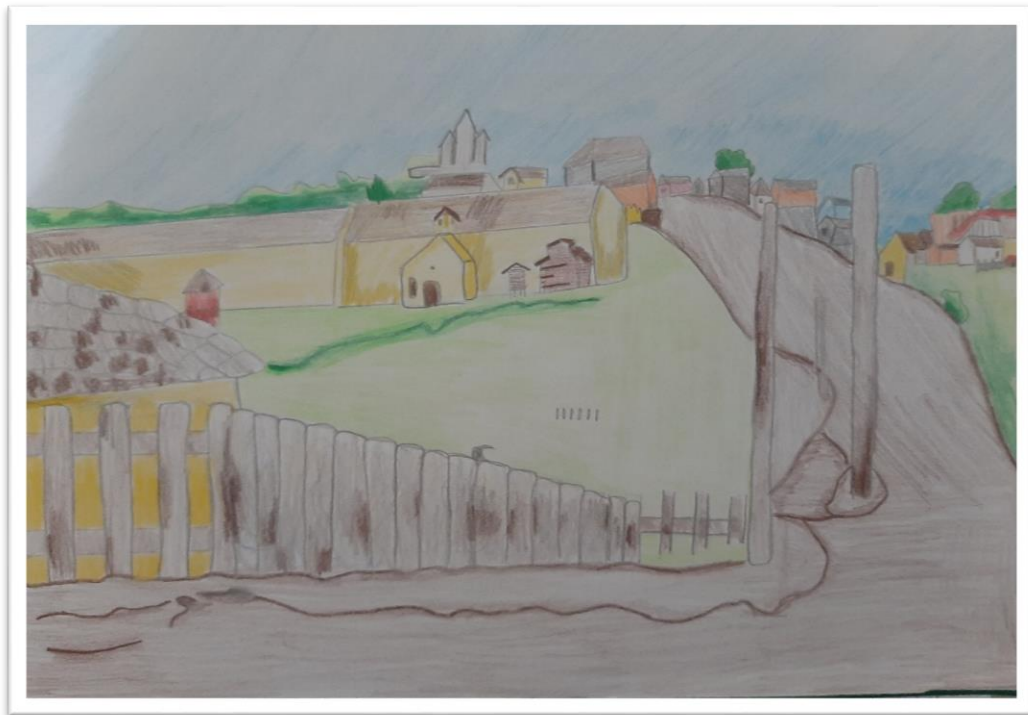
Nesta etapa do desenho, a criança se utiliza de técnicas para enriquecer sua criação, por exemplo, com perspectivas, composição de cenário, plano e fundo, sombra e luzes, trazendo realismo àquilo que produz e vê, como afirma Vygotsky (2010).

Figura 11: Desenho da minha cidade. Desenhista com 10 anos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

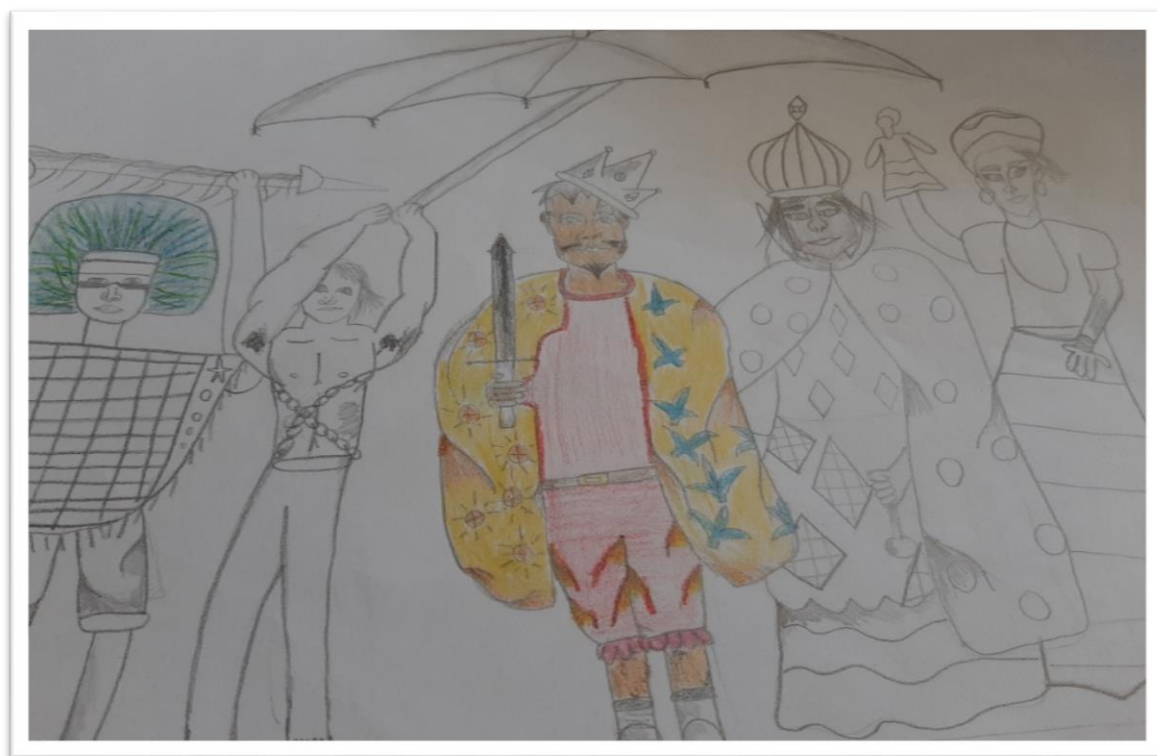
Figura 12: Desenho da minha cidade. Desenhista com 10 anos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

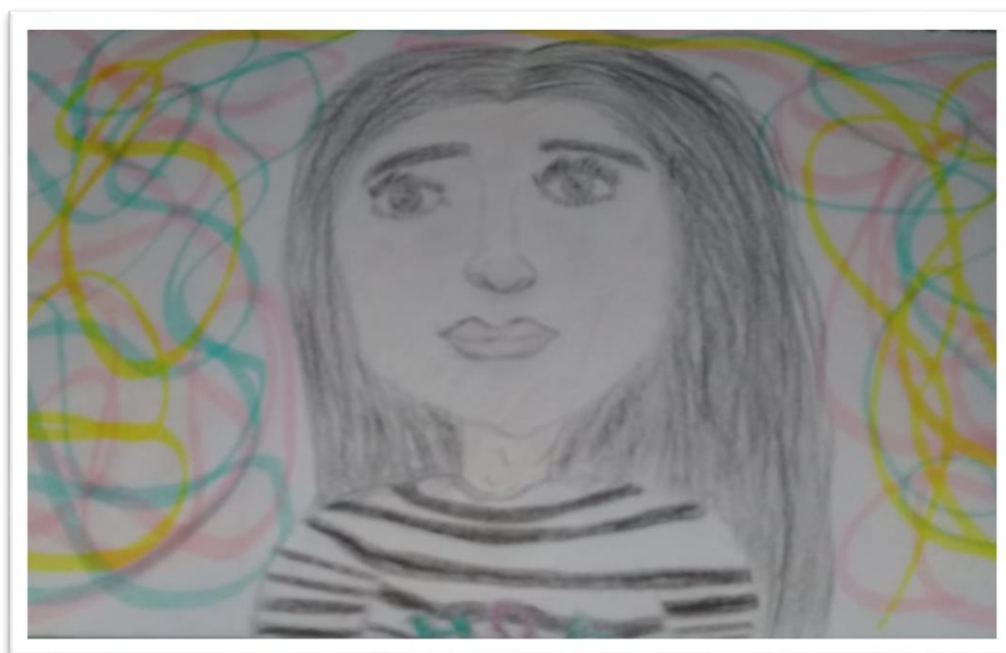
A criança consegue agora sair do plano e trazer efeitos de profundidade ao desenho, fazendo em algumas composições até efeitos 3D, como observamos nas figuras 11 e 12. Nessa fase também é possível destacar que algumas crianças demonstram habilidade para o desenho ou foram estimuladas no âmbito educacional e/ou familiar, porém, como já relatado nesse estudo, Vygotsky (2010) nos alerta que infelizmente são poucas as crianças que conseguem desenvolver suas habilidades para este estágio.

Figura 13: Desenho representando o Maracatu. Desenhista com 10 anos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

Figura 14: Desenho do autorretrato. Desenhista com 9 anos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

Nas figuras 13 e 14 é possível constatar que as crianças utilizam algumas técnicas para a composição dos desenhos como o sombreamento, tanto com lápis de cor, como o grafite, e a forma do traçado para busca do realismo. Segundo Vygotsky (2010, p. 115), “essa criação infantil não é mais a mesma criação espontânea e em grande escala, a que surge de modo autônomo, é a criação ligada à habilidade, aos hábitos conhecidos de criação, ao domínio do material etc.”

Outro fator que acontece nessa fase em que a criança está em processo de transição para a adolescência é lidar com dificuldades de aceitação de suas produções, levando em consideração preceitos estéticos que algumas vezes não são bem-conceituados, o que acaba criando uma barreira com o desenvolvimento artístico.

Iavelberg (2008, p. 67) nos alerta quanto à forte estagnação que pode ocorrer nesse estágio e à necessidade do estímulo criativo da criança, nas suas palavras:

A falta de orientação didática adequada é que gera o bloqueio e não a influência da estética adulta, como se acreditava na escola renovada. Muitos alunos nesse momento afirmam que não sabem desenhar, os professores costumam acreditar que estão bloqueados por insegurança ou submissão a padrões adultos. Mas o aluno está querendo nos dizer: eu não sei desenhar e gostaria que alguém me ensinasse. Resta saber se sabemos orientá-lo nessa tarefa.

Os quatro estágios do desenvolvimento do desenho são concluídos por Vygotsky (2010) como um ato de desenvolvimento infantil e que dependerá não somente dos fatores externos, mas também da evolução que a criança passa, ou seja, tanto o meio quanto a própria criança fazem parte deste processo.

O ato de desenhar deve ocorrer de forma prazerosa e não imposta, sempre havendo desafios para que o desenhista supere suas próprias barreiras e evolua em técnicas e conhecimentos artísticos, para que o processo criativo também se desenvolva.

Isso significa para a educação escolar que a produção artística por meio do desenho precisa ser valorizada e estimulada como prática pedagógica, pois, como foi possível constatar, faz parte do desenvolvimento infantil e só evoluirá se houver estímulos adequados.

Em síntese, elaboramos as principais características dos estágios do desenvolvimento do desenho segundo as concepções de Vygotsky (2010):

Figura 15. Estágio do desenvolvimento do desenho, 2020.

Estágio de esquema	• Não representa em seu desenho aquilo que lembra e observa • Não é uma cópia do real • Desenha o que classifica como importante • Desenho de raio -X
Estágio de formalismo e esquematismo	• Expressa sentimentos e significação da realidade • Os desenhos oscilam es esquematização e realidade • Usa a memória e a imaginação para contextualizar o desenho • Realismo esquemático
Estágio de representação mais próxima do real	• Desenha mais próximo do real (realidade conceituada) • Utiliza maior número de detalhes • Prefere desenhar observando do que com a memória
Estágio da representação propriamente dita	• Utiliza técnicas para enriquecer suas criações e trazer realismo ao que produz • Desenhos em 3D - sai do plano e aplica profundidade

Fonte: A autora (2020).

Observamos nessa sessão que o desenvolvimento do desenho acompanha o desenvolvimento do indivíduo como constado por meio dos estudos de Vygotsky, o qual dividiu em estágios o desenho e elencou nessas etapas os marcos do desenvolvimento infantil, que são fundamentais para a formação global da criança.

Nos próximos parágrafos, abordaremos as concepções e fases do desenho segundo Lowenfeld, autor escolhido para ser referência no ensino municipal da cidade participante desta pesquisa e que também aborda o desenho como forma de expressão e ato essencial para o desenvolvimento infantil.

3.2 O desenho na concepção de Lowenfeld, autor utilizado na rede municipal de Lins-SP

O estudioso do desenho, Viktor Lowenfeld (1947), defende a forma de expressão do sujeito, ao qual no ato de desenhar o que importará serão as

intenções utilizadas. A linha de pensamento do desenvolvimento do desenho é dividida em: rabiscção, garatuja desordenada, garatuja controlada, garatuja intencional, pré-esquemática e esquemática.

Utilizaremos nesse processo de descrição todas as fases do desenho, segundo os estudos de Lowenfeld, pois no documento municipal os “Marcos Curriculares da Educação Infantil”, diferentemente das “Diretrizes Curriculares de Arte”, prevê a conceituação de cada fase de desenvolvimento do desenho.

Constatamos também, que muitas das concepções deste estudioso do desenho vão ao encontro das fases do desenho segundo Vygotsky (2010) descritas nesta sessão.

- **A rabiscção**

Figura 16. Desenho na fase de rabiscção



Fonte: <http://mileumacor.files.wordpress.com/2010/02/11.jpg>

A criança ao apropriar-se de uma folha e de um lápis começa a explorar esses objetos curiosos, suas ações cognitivas são impulsionadas por atos sensório-motores. Ela ainda não percebe que é o lápis que risca o papel, estando preocupada com os movimentos, sons e explorações. Cox (2000, p. 16) afirma que ao se movimentar para frente e para trás, faz com que geralmente produza rabiscos ondulados.

Ela se mostra meio surpresa com esses traços, o que faz crer que sua forma não foi intencional, mas com a prática ela desenvolve o controle necessário para produzir esse efeito deliberadamente e se torna capaz de manter seus rabiscos dentro dos limites do papel. (COX, 2000, p. 16)

A criança sente prazer ao rabiscar empossada de algum material que marque a superfície como um lápis, caneta ou giz, o que torna-se suficiente para que desenhe em qualquer lugar, seja no chão, paredes ou portas. Esse processo de exploração e descoberta é delimitado por traçados grotescos que perpetuam os movimentos e efeito que saem da ponta do lápis.

Mèredieu (1974) alerta que para entender o desenho de uma criança, o primeiro passo é compreender a rabiscção, pois a partir dessa fase poderá entender as artes futuras. A autora considera esta fase primordial para constatar as aprendizagens psíquicas e motoras.

Os rabiscos são um ato motor que traz prazer ao indivíduo, tornando-se um reator avaliativo das capacidades infantis. A precisão do gesto está ligada à possibilidade motora que abrange os segmentos de membros que o executam à ação de encontrar um apoio suficientemente firme ao resto do corpo (MÈREDIEU, 1974).

Com o passar do tempo e com o aprimoramento dos movimentos a criança começa uma grande transformação em seus traços e na forma de pegar o lápis. Iavelberg (2006, p. 37) afirma que isso se dá, pois, “a criança desenha por imitação do adulto e repete a ação por prazer”. Inicialmente não há uma preocupação em desenhar algo, ou um objetivo estabelecido, mas pouco a pouco começa a perceber que pode haver uma analogia entre seu desenho e um objeto real.

Lowenfeld (1977) segue a linha de que a rabiscção é uma forma de descoberta e desenvolvimento da coordenação motora. Os autores mencionados nesta pesquisa entram em consenso que o rabisco para a criança traz prazer e é uma forma de expressar as alegrias e desabafos ainda não muito conscientes.

Para constatar o prazer da criança na fase da rabiscção basta observá-la com um lápis e uma folha de forma descontraída. Será possível ver um semblante de contentamento, surpresa e de grande fixação quanto a sua ação.

A criança que está com os primeiros contatos com o desenho, ao pegar o lápis e traçar seu esboço, o fará acompanhando com a cabeça. Esses movimentos que faz com as mãos acontecem de forma desconcertada, mas com extrema atenção do autor, pois neste processo estará copiando as ações dos adultos.

A influência do meio é tão importante para Lowenfeld (1976, p. 96) que a considera na evolução do desenho infantil e afirma que “a criança aprende algum movimento imitativo e quer repetir o que viu”. É importante salientar que também faz as suas próprias características, ou seja, não significa que a criança só consiga desenhar por imitação, pois cada uma tem a sua forma particular de expressar o que apropria do meio, analisando as mãos do desenhista mais experiente, interpreta e se porta ao executar um traçado.

Ao final do processo de rabiscção, a criança já consegue enxergar o todo de sua obra, seus traços já começam a ser definidos, tornando-os mais livre e aos poucos é possível observar que de um processo rápido torna-se mais lento e que os rabiscos ocupam somente um espaço no papel. O que, até então, era uma ação de todo o corpo, agora concentra-se na coordenação fina, surgindo as primeiras garatuja.

- **A chegada das garatuja**

Figura 17: Desenho de garatuja



Fonte: <http://www.iserj.net/wp-content/uploads/2010/09/garatuja1.jpg>

As garatujas infantis são tão diferentes entre si como as próprias crianças. Algumas são firmes e ousadas, demonstrando que foram feitas com movimentos largos, ao passo que outras são delicadas e tímidas como que revelar a índole de seus autores (LOWENFELD, 1976, p. 96).

A criança ao sair da rabiscação começa a controlar seus traços criando formas particulares e nas salas de educação infantil é comum o professor reconhecer os desenhos de seus alunos, seja pelo traçado forte ou pelos riscos arredondados. O papel nessa fase já não é mais explorado, mas passa a ser o mediador de uma representação gráfica do objetivo passado.

Nesse processo, ao perceber que os rabiscos são intencionais, a criança ao desenhar começa a falar em voz alta: – “Estou desenhando um homem” (COX, 2000, p. 22). Neste estágio o desenho é completado com o desenhista relatando algo, mesmo que esse não seja reconhecido pelas pessoas. Por se tratar de garatujas, existe a necessidade de verbalizar o que está desenhando.

Lowenfeld (1976) diz que a verbalização do desenho ocorre porque nesta fase ainda não é possível ligar o pensamento ao que desenha, mas que é um preparo para começar a pensar no desenho antes de começar a desenhá-lo. Então, é comum que aconteça primeiro o ato de desenhar e só depois a nomeação do que foi desenhado.

O autor afirma que quando a criança começar a relatar seus desenhos, mesmo que a princípio seja impossível de se entender, pois na verdade são apenas riscos, devemos estimular que falem sobre tal, pedindo mais detalhes. Assim, diante de “esta é minha boneca, tem cabelos compridos e está dormindo”, por exemplo, procuremos estimular a corrente desse raciocínio perguntando-lhe: -“Sua boneca dorme na cama? Tem um travesseiro debaixo da cabeça?” (LOWENFELD, 1976, p. 100). Evidenciando assim que, com essas perguntas e, também, considerando as hipóteses da criança, poderemos estimular seu desenvolvimento cognitivo e imaginativo.

Cox (2000, p. 23) ao analisar a nomeação das figuras, afirma que “as crianças, é claro, elas não sabem como construir a figura, mas ao menos captam a ideia que se podem dar nomes aos rabiscos”, assim, começam a observar melhor os objetos, suas formas e diferenças e, sabem que não podem fazer o mesmo desenho de uma cadeira para representar uma mesa, mesmo que ainda não tenha forma próxima ao real já adquirem a noção de espaço, como por exemplo, os olhos acima do nariz e boca abaixo do nariz esses tendem a ir para o lugar certo.

Entretanto, o autor também faz menção a uma situação ímpar em que, às vezes, a fase das garatujas é pulada ou que a criança fica menos tempo nesse processo e logo começa a desenhar formas “figurativas” (COX, 2000, p. 19). Um exemplo são as alunas de Susana Millar (1975, apud Cox, 2000), que mesmo cegas e sem nunca terem experiência com papel antes, conseguiram desenhar figurativamente.

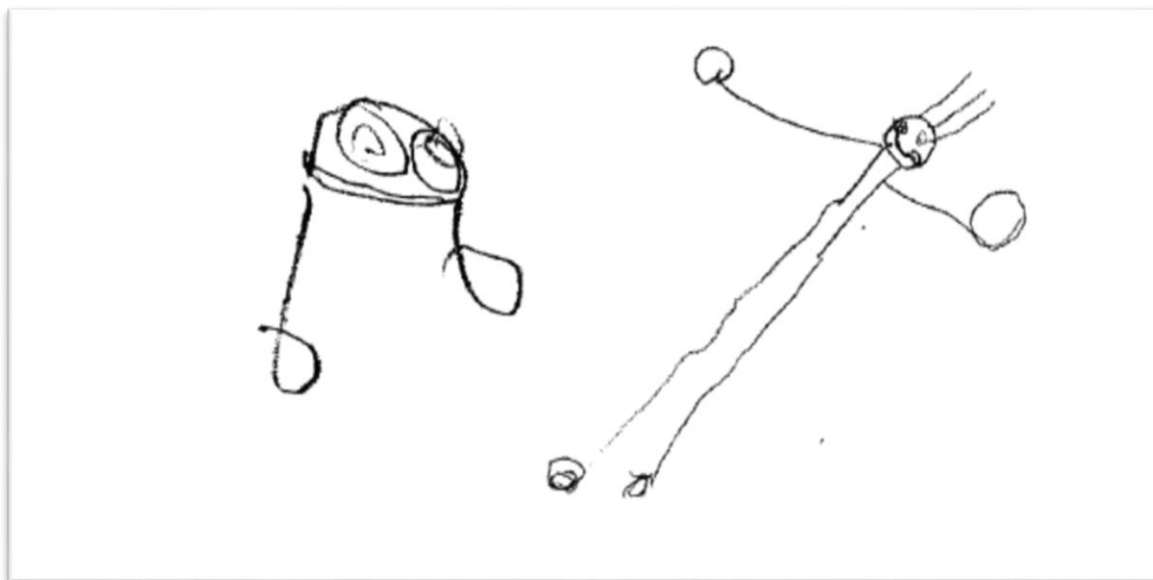
As apropriações das formas do desenho são relativas à capacidade de nomeação ao serem desenhados, isso porque criaram a sua maneira, com o canal sensorial que possuem e com a imagem mental das coisas e objetos.

Já no final dessa etapa do desenho infantil, quando a criança já tem confiança em seus traçados começa a surgir hipóteses de figura humana. A criança pequena de três ou quatro anos, geralmente desenha apenas a cabeça (que pode acabar sendo a cabeça e o corpo combinados), as pernas e talvez os braços, os desenhos são circulares, traçados que já foram adquiridos desde a rabiscação, mas que agora ganham espaço e formas mais elaboradas.

Essa figura em que a base é um círculo e que deste saem alguns riscos horizontais, Méredieu (1974) chama de figura girino e ressalta que ainda podem

faltar membros que para a criança não tem tanta importância. Mesma observação feita pela teoria histórico-cultural, ou seja, o desenho pela ótica de Vygotsky (2010) e que podem ser observados no exemplo dos desenhos a seguir:

Figura 18: Fases da Garatuja 1.



Fonte: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/c040.pdf

Figura 19: Fases da Garatuja 2.



Fonte: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/c040.pdf

- **A criança e o desenho da figura humana: fase pré-esquemática**

Figura 20: Desenhos pré-esquemáticos



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/121/o-desenho-e-o-desenvolvimento-das-criancas>

É possível constatar que os desenhos preferidos que as crianças executam são os de figuras humanas. Nessa etapa já observam o que tem a sua volta, já se apropriaram de sua cultura, nomeiam com propriedade as partes do corpo mais complexas e assim o que anteriormente era somente uma forma girino, agora começa a ganhar detalhes. Isso tem a ver também com o processo de esquema corporal que a criança desenvolver e de sua autoimagem.

Para Cox (2000, p. 37), “uma das primeiras formas reconhecíveis que as crianças desenharam é a figura humana”, os primeiros desenhos da figura humana aparecem por volta dos três anos de idade. Ao observar suas obras, começa a perceber que seus traçados têm sentido a partir dessa representação.

Cox (2000) afirma que a criança cria maturidade para desenhar o corpo humano quando começa a conhecê-lo, constatando que em uma brincadeira em sala de aula já conseguirá montar um corpo corretamente e, também, desenhá-lo de forma completa, mesmo que ainda possam faltar alguns detalhes.

Embora a criança pequena tenha um bom conhecimento sobre a figura humana e saiba apontar corretamente diversas partes do corpo, para desenhar a figura ela tem de descobrir que partes

são usualmente incluídos e que partes são opcionais, saber como cada parte é desenhada ser capaz de lembrar todas as partes enquanto desenha e fazê-lo na ordem correta, saber onde fica cada parte em relação a outras partes, ser capaz de arrumar as partes em um conjunto no papel. Deve ainda ter um controle razoável sobre seus movimentos finos, de modo que os traços sigam por onde ela pretende (COX, 2000, p. 42).

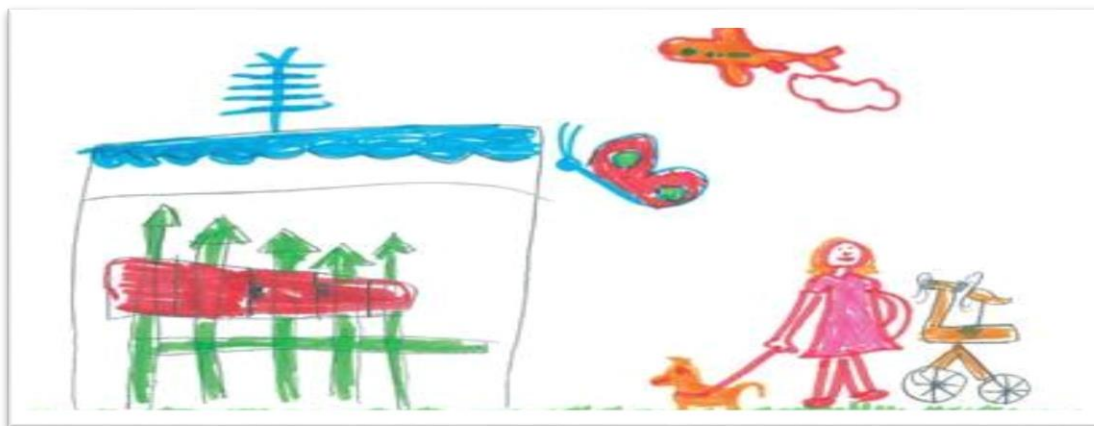
Essa fase de desenvolvimento do desenho é considerada no processo de avaliação da disciplina de Arte da rede municipal de Lins-SP, nos primeiros e segundos anos do ensino fundamental. A fase pré-esquemática, como as anteriores, também consta nos Marcos Curriculares Municipal.

No que diz respeito à idade e ao desenvolvimento do desenho, a criança entre três e quatros anos, pode apresentar a transição entre uma fase a outra, o que pode significar a criança estar na fase da garatuja intencional caminhando para a fase pré-esquemática, dependendo da interação dela com o meio, e a forma como está sendo provocada a desenhar. (LINS, 2019, p. 78).

Ao fazer a sondagem do desenho com a criança em momentos intercalados que costumam ser no início do ano letivo e no final de cada bimestre, o professor buscará observar se a criança já se apropriou em suas criações dos elementos figurativos, principalmente na representação da figura humana e se já utiliza proporção, se representa cada membro no local correto, se investe em outras composições e detalhes em suas criações.

- **A criança e o desenho da figura humana: fase esquemática**

Figura 21. O desenho esquemático



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/121/o-desenho-e-o-desenvolvimento-das-criancas>

Nessa etapa, a busca por desenhar o mais próximo do real se inicia, as cores e formas se assemelham ao que se tem de concepção de mundo juntamente com as vivências e sentimentos de seu autor.

A fase esquemática, segundo Lowenfeld (1977), inicia na idade central de interesse desse estudo, ou seja, no momento em que a criança transita do infantil para o fundamental. A criança nesse momento já vivenciou experiências e tende a representá-las pictoricamente, surgindo uma exigência quanto à percepção do próprio desenho.

Conforme a criança se torna mais observadora, suas criações artísticas, principalmente o desenho, acabam demonstrando maiores detalhes e coerência que se acentuam na fase esquemática. Uma observação importante é o uso maior da borracha, pois agora o desenho é apagado quantas vezes seu criador achar necessário, algo que não era tão usual nas fases anteriores.

Outra peculiaridade dessa etapa é que alguns desenhos podem apresentar certa desproporção, mas que diferentemente do início dos traçados, agora acontecem para acentuar a relevância que determinada parte tem, como explica Lowenfeld (1977, p. 135), pois “o exagero de certas partes do corpo dá aos adultos a impressão de que existe “falta de proporção”, quando, na realidade se trata da mudança do foco de interesse, que passa da proporção visual para as proporções determinadas pela emoção”.

Nessa fase, também encontramos nos desenhos uma ordem espacial, as crianças começam a direcionar seus desenhos a linhas de apoios, ou às “linhas

de base” (LOWENFELD, 1977), essas linhas podem ser imaginárias em que tendem a fazer aquilo que é próximo ao chão na parte inferior da folha e aquilo que encontramos no céu na parte superior da folha ou fará um risco horizontal para tal divisão. Assim, como já não mistura os elementos, pensa sempre em criar contextos e ambientes.

Cada criança representará um desenho conforme a realidade que vivencia e de acordo com o seu estágio de desenvolvimento. Um desenho da figura humana, por exemplo, poderá ser diferente de criança para criança, pois nesse momento é pessoal, ou seja, será desenhado aquilo que ela sabe.

Outra característica dessa etapa é que a criança desenha sem preocupação estética, principalmente as cobradas pelos adultos, Ferreiro (2001, p. 30) chama essa ação de realidade conceituada que, segundo a teoria de Vygotsky, é aquela que a criança não desenha o que vê, mas sim o que conhece.

Pode aparecer o desenho de transparência, que vem a ser o registro que a criança faz daquilo que ela tem de lembrança, aquilo que tem sentido. Então, ao desenhar o bebê na barriga da mãe, somente desenhar a barriga grande não terá sentido, mas o que está dentro. A autora nomeia essa ação como o “desenho de memória” (FERREIRO, 2001, p. 310), ou seja, não precisa ver uma mulher grávida ou o bebê na barriga para saber que está lá, mas, ao representar, sente a necessidade de fazê-lo.

Ao desenhar de memória a criança tenta colocar tudo aquilo que representa aquela cena. Desta forma, Lowenfeld (1977, p. 147) afirma que:

Neste nível de desenvolvimento, as crianças não fazem distinção entre a realidade externa e as suas próprias reações emocionais. Sem se importarem com o que é possível na realidade, expressam tudo o que tem significação para elas. Se a parte interna de um objeto tem tanta importância emotiva quanto a criadora. Se o que tiver valor for somente a parte externa, então só esta será desenhada. Se, ao contrário, a parte interna tiver maior significado para elas, desenharão apenas esta parte.

Salientamos a importância da cor na fase esquemática e as peculiaridades de pintura, pois até a chegada dessa etapa as crianças não estabeleciam relação de cor com objeto e muito menos um padrão, os quais, na

educação infantil, observamos facilmente na mistura das cores para representar um mesmo objeto, sem a preocupação com os padrões de realidade. Já em processo de esquematização do desenho, Lowenfeld (1977, p. 149) observa que:

Deixemos que a criança descubra suas próprias afinidades, fazendo que ela mesma “busque a cor”. Mas nunca se deve insistir em relações as cores “realísticas”, nem impor o sentido adulto entre as cores e os objetos e expressá-las, independentemente, das imposições dos adultos. Cada criança fixa suas relações de cores extremamente individualizadas, baseadas em suas primeiras experiências fundamentais.

Compreendemos assim que na fase esquemática, que acontece entre os seis para sete anos e se estende até os dez aproximadamente (LOWENFELD, 1977), a criança já tem bagagem de vivência do mundo que a rodeia e, por conhecer e explorar o meio, consegue se expressar melhor em seus traçados e reorganizar suas ideias sem medo de apagar, refazer e realizar mudanças.

Constatamos também que a preocupação principal do desenho é retratar o mais fidedignamente aquilo que se concebe sobre determinado assunto, não se preocupando com os pareceres estéticos dos adultos, porém esse tem papel fundamental no processo de desenvolvimento do desenho infantil

3.3 O desenho na fase de alfabetização: a fala, o significado, a imaginação e a figuração

Quando a criança inicia o processo do desenhar, é possível constatar diversas ações cognitivas de seu desenvolvimento e, na teoria histórico-cultural, algumas situações são constantemente discutidas, sendo essas: memória, fala, pensamento e imaginação.

Como citado, a criança quando começa a desenhar, faz aquilo que conhece do objeto e seus primeiros esboços não têm a preocupação em reproduzir de maneira fidedigna aquilo que se vê, mas é transmitido aquilo que se guardou sobre determinado objeto, usando assim sua memória para desenvolver sua criação.

Assim, ao aprofundarmos um pouco mais sobre o processo cognitivo no ato de desenhar, podemos interrelacioná-lo à imaginação que, segundo

Vygotsky (1987), está presente naquilo que o cérebro conserva de experiências, ou seja, a utilização da memória e vivências por meio de experiências criadoras. Ferreira (2001, p. 41) aprofunda o conceito e afirma que:

A atividade criadora modifica a realidade presente. Imaginação ou fantasia, termos usados como sinônimos em Vygotsky, são os nomes dados a essa atividade que projeta o ser humano para o futuro. A imaginação cria, da realidade presente, uma outra realidade. Cria uma área de significação, resultante de um processo criador, que pode variar desde a criação de uma pequena novidade na rotina do cotidiano até os maiores descobrimentos científicos.

A criança ao desenhar figurará aquilo que faz mais sentido, podendo até criar uma nova realidade com sua própria significação.

Vygotsky (2010, p. 11) enfatiza ao falar da memorização, que essa “essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes”. Por esse motivo, são comuns, ao observarmos a criança em processo de produção, as narrativas de seus atos, como se estivesse esquematizando o processo e verbalizando cada etapa de criação para que tenha certificação que toda a esquematização do desenho, como citamos nesse estudo.

Ferreira (2001, p. 32) afirma, ao aprofundar sobre a narração, que “a característica dessa narração é que ela não tem força narrativa em si mesma, mas, sim, na fala que acompanha o processo de sua produção”.

A criança, ao desenhar e narrar suas intenções, consegue resgatar um maior número de detalhes e transmitir em sua figuração, contribuindo para a organização das ideias e ampliando sua significação.

Rego (1995, p. 67) ao citar o processo de fala no ato de desenhar pela perspectiva teórico-histórica explica que:

Vygotsky esclarece as características da função planejadora da fala a partir de uma interessante analogia com a fala das crianças enquanto desenhavam. As crianças menores tendem a nomear seus desenhos somente após realizá-los e vê-los. A decisão do que serão é assim, posterior à atividade. Uma criança um pouco mais velha nomeia o seu desenho quando este já está quase pronto e, mais tarde, geralmente decidem previamente o que desenharão. Nesse caso, a fala é anterior à atividade e,

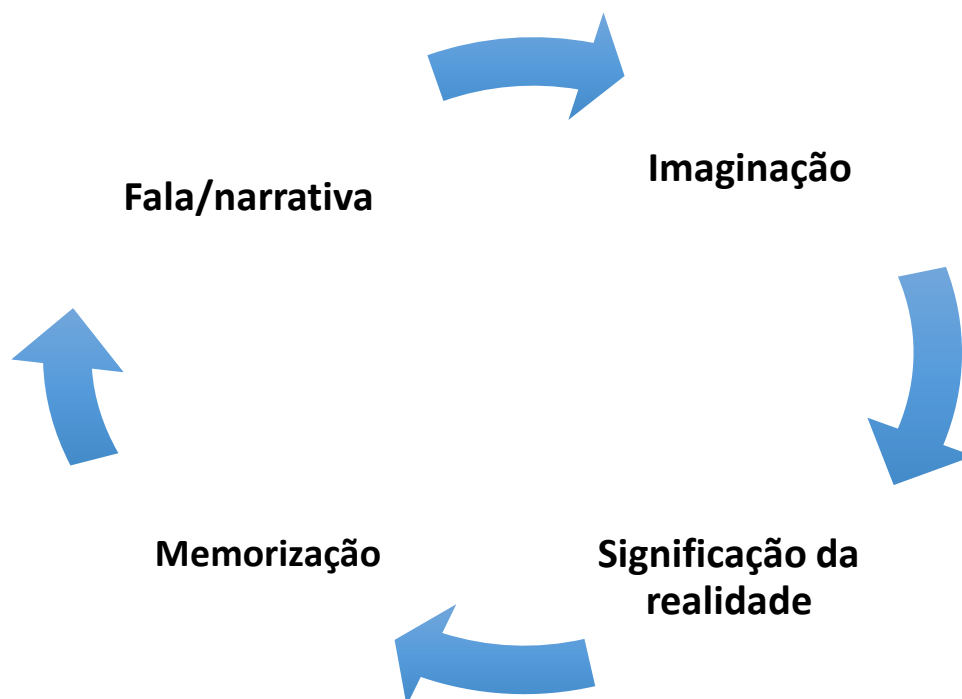
portanto, dirige a ação. Quando a fala se desloca para o início da atividade, uma nova relação entre fala e ação se estabelece.

Ferreira (2001, p. 33), ao citar Vygotsky nesse processo de memorização e fala, afirma que “a criança atribui significado à figuração e, pela palavra, que constitui instrumento essencial para o conhecimento, ela interpreta o que faz”. Assim, pode-se concluir que a criação infantil terá muito daquilo que seu autor compreende sobre o que está criando, dependendo do processo pensante e de sua organização, ou seja, a criança precisará de sua memória.

A criança, ao ter a intenção de desenhar alguma coisa, faz isso lembrando das figuras esquemáticas referentes a essa coisa que conseguiu memorizar. Isso, porém, não é tão simples quanto parece. A memorização é um processo complexo. A criança memoriza o que faz sentido para ela. Assim, os esquemas figurativos dos objetos reais, que dispõe na memória, estão carregados de significação (FERREIRA, 2001, p. 33).

Para ilustrar esse processo podemos compreender que no ato de desenhar estão presentes ações que dialogam entre si, como observamos na diagramação a seguir:

Figura 22. Elementos do desenho.



Fonte: A autora (2020).

Observamos na figura 22, elaborada seguindo os conceitos histórico-culturais, que há interação nas ações humanas para processar o desenvolvimento do ato de desenhar, que se complementa em dialética, que Ferreira (2001, p. 47) as chamam de funções psicológicas e explica que:

Desenhar, como atividade humana, implica funções psicológicas superiores como a percepção, a atenção, a memória, a imaginação, é constituída e mediada por signos, pela linguagem e pelo “outro”. Como produto dessa atividade humana, o desenho desde - o rabisco, o traçado, até figuras mais elaboradas- pode adquirir o caráter de instrumento simbólico, o estatuto de signo. Como signo, o desenho pode ser uma ferramenta psicológica que dirige a mente e a conduta da criança, atuando como mediador no desenvolvimento das funções psicológicas.

O ato de desenhar pode ser um excelente auxiliador no processo inicial de alfabetização e letramento, pois, segundo Vygotsky (1991), ao desenhar e narrar, a criança relacionará a palavra àquele objeto real, no qual em processos mais complexos, como o da escrita, a compreensão que ainda não está claramente conceituada, pode ser mais bem estruturada com o uso do desenho.

A conceituação de um objeto é descoberta pela criança num sistema de ligações de interações com esse objeto e com o outro. Falar em conceito implica falar em palavra, e esta é de fundamental importância na conceituação da teoria histórico-cultural para a constituição da consciência (FERREIRA, 2001).

A estabilidade da significação é refletida pela linguagem e não pela figura apresentada no desenho. Sobre o significado das palavras, Ferreira (2001, p. 34) cita Vygotsky ao afirmar que “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável”.

Assim, concluímos que a complexidade do desenho que algumas vezes não é levada a sério pelo adulto, se processa com a construção do indivíduo, inteirando a memória com a realidade, assim como a fala e a imaginação, que se fundem para constituir o desenho que não deriva de uma ou outra ação, mas da constituição da interação entre elas.

Rego (1995, p. 77) explica que os conceitos são construídos pela “observação, manipulação e vivência da criança”, e que há importância nas vivências diárias para a construção dos conceitos. “Os conceitos científicos se

relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas”. (REGO, 1995, p. 77).

Portanto, a escola tem um papel importante na construção do processo desenhista, mas ainda é possível observar uma defasagem nessa inserção, a falta de estudo na área, além da pouca formação e preparo para os professores no assunto.

O desenho, a base para o início da alfabetização, é um provedor de tantos avanços no desenvolvimento infantil que precisa ser valorizado no âmbito educacional e o educador necessita de um olhar minucioso e atento às obras de seus alunos, pois esses desenhos podem dar pistas do agir e do pensar do indivíduo, suas condutas mediante as ações do cotidiano indo além apenas de uma produção e registro, pois é processo de criação e criatividade como trataremos a seguir.

3.3 A arte, o desenho e a criatividade na perspectiva histórico-cultural

Atualmente ouvimos falar sobre a importância do estímulo da criatividade, habilidade cada vez mais valorizada principalmente para a inserção e sucesso no mercado de trabalho, mas juntamente com a abordagem surgem algumas indagações como: quando começar a desenvolvê-la? Com a criança é possível identificar aspectos criativos? Mediante a esses questionamentos, buscamos por meio da concepção da teoria de Vygotsky compreender o que vem a ser a criatividade na infância e se há possibilidade de estimular seu desenvolvimento no indivíduo.

Quando falamos em um ser criativo, constatamos que há duas linhas de concepções opostas, sendo que uma teoria afirma que a criatividade é um dom divino, ou seja, inato do ser humano em que poucas pessoas se privilegiam dessa competência. Já em outra vertente, temos a concepção de que a criatividade pode ser estimulada e que não é raro encontrar suas ações presentes na imaginação humana, a qual Vygotsky (2010) afirma que essa qualidade natural é resultado da interação do sujeito com o contexto social.

Conceituar assim o que é criatividade torna-se um processo complexo, pois sua definição é questionada desde os tempos remotos, em que Platão não

acreditava que poderia ser definido o tema criatividade, sendo possível verificar a fala do filósofo em Platão apud Bodem (1999, p. 11), ao qual diz que “o poeta é sagrado, e incapaz de compor enquanto não estiver inspirado, fora de si, e não tiver perdido a razão... pois não é pela força da arte que enuncia, mas pelo divino”.

Platão (428 a.C. – 348 a.C.) considerava que a pessoa por si mesma não seria capaz de ser criativa, mas que o êxtase criativo aconteceria quando ela estivesse fora de si ou quando fosse iluminada por Deus, sendo incapaz por condições próprias de criar ou inovar.

É possível ainda encontrar teorias que liguem a criatividade ao talento e que acreditam que fazer algo diferente é coisa para pessoas abençoadas, com um dom divino. Contradizendo isso, Antunes (2009) afirma que a criatividade não se define por um puro talento, mas sim a uma inteligência que é estimulada.

Moreno (2006) relaciona o desenvolvimento da criatividade com as possibilidades da criança poder brincar, fantasiar e imaginar, e que quanto mais essas são estimuladas por meio de jogos e atividades variadas, como as artísticas, mais se estabelecem as habilidades criadoras.

A Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017, p. 9), em sua segunda competência geral, cita a criatividade sugerindo que é preciso:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Assim, constatamos que o outro tem um papel essencial para que a criatividade seja desenvolvida. Silva (1998), mediante a visão histórico-cultural, diz que esse papel é o do estimular e reforça, assim como Moreno (2006), que esse estímulo precisa acontecer principalmente por meio dos jogos, desenho e arte, e que é necessário ocorrer desde cedo para que a criança se aproprie do mundo simbólico e assim consiga pela troca cultural e com a interação, criar situações e desenvolver questões cognitivas.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VYGOTSKY, 2010, p. 17).

A interação com o outro contribuiu indispensavelmente na formação criativa no indivíduo e no processo de ensino-aprendizagem, pois é:

A capacidade para a interação é a chave para ambos, aprendizagem e ensino, através do processo criativo. Aprender a interagir é, portanto, essencial para o aluno viver responsiva e criativamente, tanto dentro quanto fora da sala de aula, e constitui o objetivo fundamental da educação artística (BARBOSA, 1995, p. 61).

Ser criativo, no conceito mais puro e simples, requer deixar que os pensamentos infantis venham à tona. É permitir, por exemplo, que uma caixa de leite vazia se transforme em um carro e dessa nova forma dar vida à imaginação. É poder brincar, como constatamos em Vygotsky (2010), que essa ação não será mera reprodução do que a criança já vivenciou, mas exigirá do indivíduo a criação de novas possibilidades, relacionando-as com as já vividas, afirmando que:

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novos comportamentos (VYGOTSKY, 2010, p. 14).

A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental são as fases em que as crianças têm a oportunidade de vivenciar ações e estimular sua imaginação para formar um repertório de vivências futuras, que são essenciais ao ato criativo. Vygotsky (2010, p. 23) explica ser nesse processo de acumulação de vivências anteriores que a criatividade acontece, necessitando “ampliar a

experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente solidas para a sua atividade de criação”.

Barbosa (1995, p. 55) traduz claramente o peso docente mediante aos conceitos criativos do educando ao relatar uma situação em que o professor somente atentou-se a estética do previsível “normal” e frustrou a criação do aluno, em que:

No fim da aula um aluno lhe apresenta um trabalho abstrato de grande valor plástico e o professor lhe pergunta: - Mas eu não mandei fazer um autorretrato? – Resposta do menino: - O senhor não disse se era por dentro ou por fora. – Essa resposta foi considerada insultuosa pelo professor. Verificou-se depois, que atitudes independentes eram comuns naquela criança, e sempre eram reprovadas pelos professores. Uma bateria de teste lhe foi aplicada e se constatou nela um alto score de criatividade (BARBOSA, 1995, p. 55).

O desenho é essencial nessa fase escolar e também para o processo de criação, pois as crianças por meio dele poderão expressar aquilo que dominam, diferentemente do julgamento errado que fazem de medirem o grau de “amadurecimento mental ou de sua intelectualidade tendo por base a qualidade de seu texto escolares” (VYGOTSKY, 2010, p. 63).

Vygotsky (2010, p. 93) detalha como ocorre o ato de desenhar e o processo de desenvolvimento da criatividade explicando que:

A criança desenha e ao mesmo tempo narra a respeito do que desenha. Ela dramatiza e compõe um texto verbal no seu papel. Esse sincretismo aponta a raiz comum da qual se ramificam todos os outros tipos de arte infantil. A brincadeira da criança, e, até mesmo quando dessa brincadeira sincrética comum destacam-se separadamente, tipos mais ou menos independentes de criação infantil, tais como o desenho, a dramatização de sua composição, cada tipo não é rigidamente separado do outro e voluntariamente absorve elementos dos demais.

Concluimos que a criatividade está estritamente relacionada à imaginação, e que os estímulos e a influência do meio contribuem para o seu desenvolvimento. Assim, é adequado oportunizar às crianças com seis anos práticas e vivências, e conflitá-las com novas experiências que exercitem o ato de criatividade, no qual o brincar e as atividades artísticas desempenham papel essencial em seu desenvolvimento.

Nessa pesquisa buscamos priorizar a importância do fazer artístico e da valorização da produção artística infantil, pois sabemos que nesse universo a criança se desenvolverá de forma integral e terá consciência daquilo que produz, demonstrando prazer ao processo de desenhar, como no fruir estético.

Na próxima seção do texto trataremos sobre o ensino fundamental de nove anos e a inserção da criança com seis anos nessa modalidade, analisaremos a legislação regulamentadora e os documentos curriculares que normatizam o ensino do desenho tanto na educação infantil como no primeiro ano do ensino fundamental, faremos também um paralelo com um modelo de ensino que privilegia a Arte e o fazer artísticos em suas metodologias e currículo.

4. A criança de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental: um olhar para a legislação.

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silêncios. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. (...)
Considereei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. (...)
 RAMOS, Graciliano. Infância, Rio de Janeiro: Record, 1995, p. 104.

Falaremos a seguir um pouco da trajetória do ensino fundamental no Brasil até a implementação legal do ensino de nove anos e da obrigatoriedade de matricular a criança com seis anos no primeiro ano.

O ensino fundamental nem sempre abrangeu a obrigatoriedade de nove anos. Para chegar aos moldes atuais passou por um processo de estudos com o foco em privilegiar o maior número de crianças a serem inseridas na escola, objetivando erradicar o analfabetismo e possibilitar o acesso à educação escolar.

Em sua história, o Brasil contava com um sistema de ensino elitista, ou seja, que era para poucos. Cenário que se repetia como em alguns países que privilegiavam apenas parte da sociedade, compondo-se daqueles que podiam de alguma forma pagar para estudar. Uma grande parcela da população era obrigada a trabalhar desde cedo para poder sobreviver. Mas, com o desenvolvimento social, urbano e com o passar dos anos, o governo passou a ter um olhar diferenciado, visando incluir a maior parte da população no sistema de ensino.

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024/1961, o ensino fundamental passou a ser obrigatório no país por um período de quatro anos. Essa Lei estabelecia que as crianças menores de sete

anos deveriam estar matriculadas de forma facultativa nos jardins da infância e, somente aos que completassem sete anos, o ensino tornava-se obrigatório, no então no primeiro grau, como elucidava o artigo 27:

O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (BRASIL, 1961)

Depois, com o acordo feito pelo o governo brasileiro em Punta Del Este e Santiago, foi firmado que até 1970 haveria o compromisso de oferecer o ensino obrigatório por seis anos, sendo regulamentado em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/1971, que passou a estabelecer o ensino de oito anos para o primeiro e segundo grau: “Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promoverem, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula” (BRASIL, 1971).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, sinalizou a necessidade da obrigatoriedade do ensino de nove anos, que ainda era de oito e tornou-se, no Plano Nacional de Educação (Lei nº 1072/2001), a segunda meta e objetivo para o ensino fundamental: “2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.”

A implantação do ensino fundamental de nove anos e a inserção da criança com seis anos no ensino fundamental passou a ser obrigatória no ano de 2006, com a Lei nº 11.274 de 2006. Na época, era uma estratégia que previa permitir às crianças o acesso a uma única modalidade de ensino obrigatório, pois até então a educação infantil era uma etapa facultativa e o ensino fundamental iniciava-se aos sete anos. A permanência da criança também ampliou, passando de oito anos para nove anos nessa modalidade de ensino.

Na figura 23, podemos observar um breve resumo dos avanços que aconteceram no ensino, passando da obrigatoriedade de permanência da criança durante quatro anos na escola, até chegar ao ensino de nove anos que se encontra atualmente em vigor:

Figura 23 Trajetória do ensino de quatro anos ao ensino de nove anos

Ensino de quatro anos	• Lei 4024/1961
Ensino de seis anos	• Acordo de Punta Del Este e Santiago até 1970
Ensino de oito anos	• Lei 5692/71
Sinaliza necessidade de ensino de 9 anos	• Lei 9394/96
Meta de estabelecer o ensino de nove anos	• Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 1072/2001
Ensino de 9 anos	• Lei 11.274/2006

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A Resolução CNE/CEB nº 3/2005, fixou condições para a matrícula da criança de seis anos de idade no ensino fundamental, estipulando uma data de corte: seis anos completos ou que complete até 31 de março.

Hoje a idade regular de matrícula obrigatória é na educação infantil, ao qual podemos observar no quadro 1 cada faixa etária e suas respectivas modalidades de ensino:

Quadro 1: Idade e modalidade de ensino que as crianças devem ser matriculadas

Idade de matrícula			
Modalidade de ensino	Faixa etária	Tempo de duração	Matrícula
Educação infantil / creche	0 a 3 anos	3 anos	Facultativa
Educação infantil / pré-escola	4 a 5 anos	2 anos	Obrigatória
Ensino Fundamental	6 a 14 anos	9 anos	Obrigatória

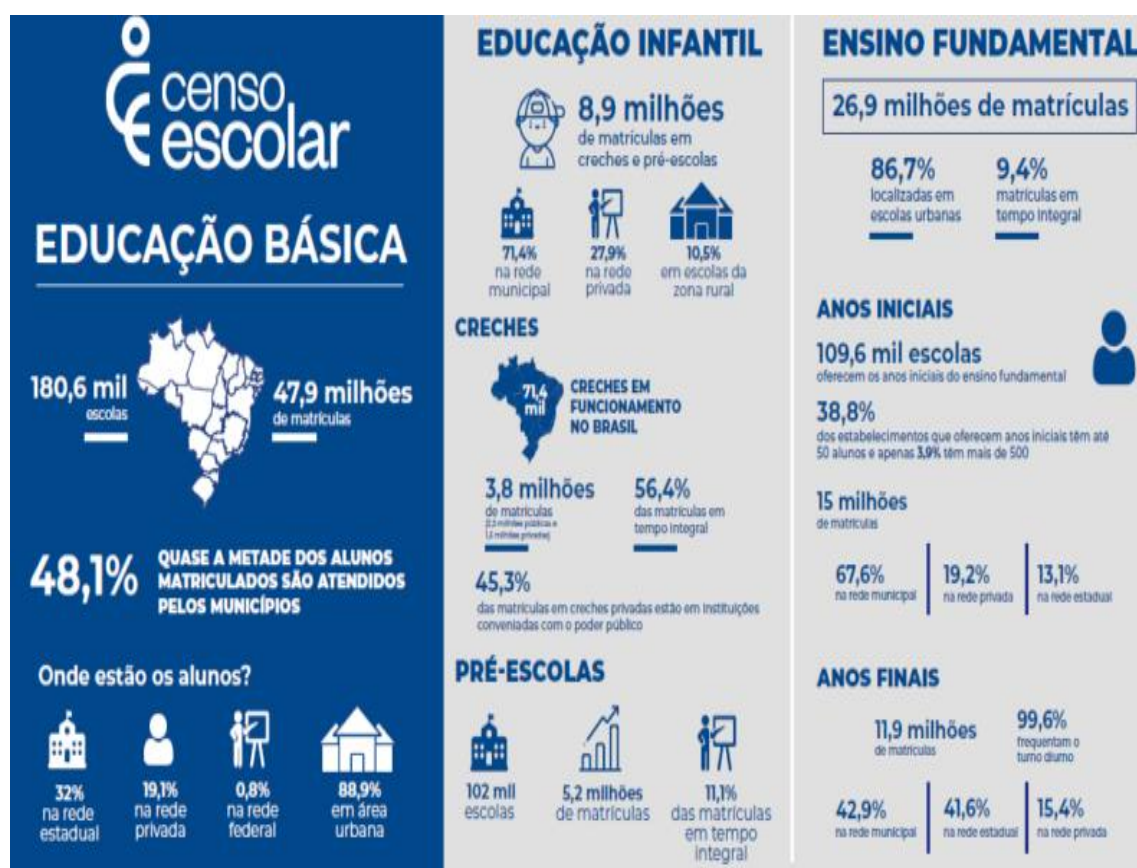
Fonte: Elaborado pela autora.

Quando falamos no ingresso da criança no ensino, seja na educação infantil ou no ensino fundamental I, não se trata apenas de um processo de matrícula e frequência na instituição, mas também de um processo pedagógico,

em que é preciso pensar no tempo maior e precoce que a criança ficará na escola para proporcionar qualidades psicológicas e de aprendizagens.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2019, o Brasil conta com 47,9 milhões de crianças matriculadas na escola, em que a maior parte está no ensino fundamental, equivalendo 15 milhões de matrículas nos anos iniciais, dados esses que comprovam a necessidade de não apenas contarmos com os números e as estatísticas, mas principalmente com a qualidade no atendimento, já que constatamos que ao término do ensino fundamental há acentuada queda de alunos frequentes.

Figura 24: Dados de matrículas na Educação Básica - Censo Escolar de 2019



Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>

O MEC (Ministério da Educação) alerta que a matrícula da criança com seis anos no ensino fundamental:

Não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas o que implica conhecimento e respeito as suas características estarias, sociais, psicológicas e cognitivas. (BRASIL, 2007, p. 6)

Diante desse novo cenário, em que a escola começa a receber uma clientela com idade menor, não se torna mais possível e adequado continuar a ensinar da mesma forma, e com isso surge a preocupação de como ensinar no primeiro ano do ensino fundamental de forma lúdica e respeitando o educando.

Para isso, o MEC lançou uma série de documentos e normativas, pensando em orientar o educador a esse novo contexto, principalmente enfatizando a alfabetização.

É importante ressaltar que a criança já vem com uma bagagem educacional que não pode ser descartada e que é principalmente focada no lúdico, herança própria do seu desenvolvimento e da educação infantil, que como já mencionamos, hoje é uma etapa da educação básica. Sabendo disso, o documento intitulado “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade” (MACIEL, BAPTISTA, MONTEIRO, 2009) foi elaborado o foco principal para trazer orientações e discutir a inserção da linguagem escrita, o qual alerta sobre a importância de respeitar essa bagagem advinda com a criança, afirmando que:

Para uma proposta de ensino tornar-se um referencial e se materializar em uma prática de ensino adequada, ela deverá ser validada e reconstruída a partir do conhecimento que se tem das crianças e também das interações que se estabelecem entre os participantes do grupo escolar e deles com os objetos do conhecimento. (MACIEL, BAPTISTA, MONTEIRO, 2009, p. 8)

A criança que chega ao ensino fundamental com a maturidade e o desenvolvimento ainda voltado para o universo do brincar, explorar, faz de conta, do desenhar ao deparar-se com um sistema voltado para a sistematização acadêmica, denso, poderá ter dificuldades de adaptação. Por isso, é preciso respeitar suas vivências, conhecimentos prévios para que não acarrete desinteresse e frustrações de ordem psicológica e acadêmica. Portanto, as

estratégias pedagógicas deverão estar de acordo com o perfil do educando e suas necessidades específicas.

Essa construção cotidiana da prática educativa exige dos seus profissionais a capacidade de fazer escolhas, criar, recriar, pesquisar, experimentar e avaliar constantemente suas opções. Em outras palavras, somente uma prática pedagógica autônoma garante as condições para o exercício profissional competente e para a construção de uma educação comprometida com a qualidade referenciada socialmente. (MACIEL, BAPTISTA, MONTEIRO, 2009, p. 8).

Craidy e Barbosa (2012, p. 34) afirmam que “a mentalidade dominante entre professores e pais é de que o 1º ano do ensino fundamental deve alfabetizar, na concepção desses atores, é trabalhar arduamente e repetidamente com o código alfabético: copiando, repetindo”. No entanto, a criança não faz separação da educação infantil para o ensino fundamental, o que torna por vezes uma transição dolorosa e difícil de lidar.

Educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura (KRAMER, 2007, p.19).

À vista deste contexto, a criança com seis anos inserida no primeiro ano deverá ser atendida contemplando suas necessidades de desenvolvimento de forma global, não apenas nas ações acadêmicas.

Todo ser humano é único e tem necessidades diferentes, alguns não conseguem se adaptar tão facilmente aos novos desafios e ambientes como o outro. Cabe à escola estar ciente destas peculiaridades para que alcance o êxito acadêmico com todos os educandos, sempre em busca de um ensino com equidade.

Ao inserir a criança mais cedo no ensino fundamental, o sistema de ensino deve garantir que ela não seja somente mais um número, mas que tenha todos os seus direitos garantidos inclusive os psicológicos e que, logo de imediato, forçar com a permanência excessiva de exercícios repetitivos de alfabetização não será uma forma de acolhimento igualitária.

Craidy e Barbosa (2012, p. 24) ressaltam essa dificuldade adaptativa ao afirmarem que:

Obrigar todas as crianças a ingressarem aos 6 anos no 1º ano seria uma forma de construir uma situação igualitária e democratizar o ensino. Porém, as crianças com maior vulnerabilidade pessoal e social seriam as maiores vítimas de uma entrada compulsória à escola que lhe é totalmente estranha. Não apenas a escola é estranha, por não terem frequentado a educação infantil, como também a cultura escolar não lhe é familiar, por viverem em um ambiente pouco letrado. Isto é, democratizam-se oportunidades tratando os desiguais como iguais.

Como já expressamos, a transição para o primeiro ano é um marco para a vida acadêmica das crianças, no qual os educadores desse seguimento têm um papel fundamental no processo adaptativo, não apenas na questão de cunho pedagógico, mas no processo afetivo da criança que vivencia os temores dessa nova mudança.

O documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, publicado em 2007, tem o intuito de orientar como processará o ensino de nove anos e, principalmente como lidar com os temores da criança recém-chegada à escola.

Ressalta-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa (BRASIL, 2007, p.7).

Mas então, o que ensinar na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental? Qual a postura do professor nesses dois contextos distintos, mas que não são separados para a criança? E a Arte, como é vista em cada um desses seguimentos? Para tentar responder algumas das inquietações trataremos adiante do papel da Arte em cada contexto e seus paradigmas acadêmicos, além de analisar os documentos norteadores do sistema de ensino no âmbito nacional e municipal para essas etapas, e buscar compreender como a Arte se insere.

Buscaremos, por meio das literaturas e referenciais publicados para o ensino fundamental de nove anos, compreender como é traçado o papel do professor nesse processo de transição.

4.1 Análise da Arte no contexto escolar, por meio de documentos curriculares norteadores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental

*À criança tem de parar de pensar o que
estava pensando e passar a pensar o que o
programa diz que deve ser pensado naquele
tempo.
Rubem Alves*

Quando se fala em educação infantil sempre surgem indagações quanto ao seu papel no âmbito educacional, ainda há questionamento quanto à relevância desse espaço ser de aprendizagem ou de recreação, desassociando a ligação de tais atos. Assim, como existem confusões quanto às vertentes do cuidar e do educar. Isso acontece porque ao longo da história na educação infantil ocorreram diversas transformações, as quais por um período foi um local assistencial, voltado apenas ao cuidar da integridade física da criança, para mantê-la longe dos perigos das ruas enquanto suas genitoras trabalhavam.

Hoje, contamos com grandes avanços no papel dessa etapa educacional e principalmente na concepção de criança, mas ainda assim questiona-se, ao fato de querer saber o que a criança precisa aprender na educação infantil. Dúvidas na prática docente surgem quando falamos de crianças tão pequenas, o mesmo se estende para o primeiro ano do ensino fundamental, de modo que ainda estamos falando em crianças pequenas que necessitam de um olhar diferenciado no processo metodológico, mas que nem sempre contemplam essas necessidades.

Segundo Mèredieu (2006, p. 11):

Quando a criança atinge a idade escolar, verifica-se quase sempre uma diminuição da produção gráfica, já que a escrita – matéria considerada mais séria – passa então a ser concorrentes do desenho. Inversamente, com a escrita, a criança descobre novas possibilidades gráficas.

Assim, não deve haver separação entres os segmentos, pois o objetivo da educação infantil segundo Kramer (2007, p. 20) é “assegurar o direito de a criança brincar, criar e aprender” e, ao entrar no primeiro ano não deixará de ser criança, como continuará sendo em todo seguimento. Propor uma metodologia maçante não irá ao encontro do que ela realmente anseia, no qual deve ser “atendida em suas necessidades (a de aprender e brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental” (KRAMER, 2007, p. 20).

A criança precisa ser vista como ser peculiar, sem estereótipos, modelagens rígidas de sistematização da alfabetização, pois nem todos aprendem da mesma forma, propor que aprenda utilizando a criação artística é permitir que seja respeitada em suas particularidades.

Ao incluir a criança no primeiro ano do ensino fundamental o currículo deverá dialogar com a educação infantil, sendo assim nos próximos parágrafos trataremos das duas modalidades de ensino e analisaremos alguns documentos curriculares que norteiam o processo metodológico.

4.1.1 O currículo na educação infantil e a Arte

Com a evolução da educação e sua estruturação, o papel da educação infantil passou a ser de ensino e aprendizagem, não apenas do cuidado, mas atrelando o educar e o cuidar.

A educação infantil agora é vista como uma instituição e assim requer alguns conceitos estruturados, surgindo questionamentos que precisavam ser esclarecidos, como: entender a criança que será ensinada e a forma como ensinar. O que ensinar? Para que ensinar? Em que momento esse ensino deveria acontecer? Qual a melhor forma para avaliar esse processo?

São tantas indagações que é preciso estruturar o processo de ensino e aprendizagem, nascendo assim o currículo da educação infantil, pois como enfatiza Kramer (1995), o currículo é um material que organiza e precisa estar voltado a realidade da criança, as suas condições vividas, e pautado em proporcionar descobertas.

Para entender melhor o conceito de currículo é pertinente citar Sacristán

(2013, p. 16), pois o autor estudioso do currículo de forma simples o define como: “o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como denominamos. É aquilo que o aluno estuda.”

E, na educação infantil, o que se estuda? Questionamento pertinente para entender um pouco mais o que é o currículo, pois segundo o próprio autor tudo aquilo que sabemos pode ser ensinado ou aprendido, ou seja, na educação infantil início da escolarização a criança começará a prender a ser e precisará se desenvolver de forma plena, como define a LDBEN, n. 9.394/96, artigo 29, não apenas priorizando o assistencial ou o intelectual, como afirma Craidy, (2001, p. 17):

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, tem a necessidade de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorre. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes.

Durante muito tempo esse binômio foi visto de forma completamente dissociáveis, mas com a nova estruturação da educação infantil e seus parâmetros legais, em 1998, foram publicados os RCNEIs – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, em três volumes que tratam das peculiaridades infantis de forma integral, trazendo equilíbrio ao cuidar e ao educar.

O documento conceitua os dois âmbitos e pondera a relevância essencial as práticas na educação infantil, no qual, o educar tem que proporcionar ações de cuidado, respeitando o desenvolvimento infantil.

Pérez (2013, p. 346) enfatiza algumas coisas que a criança aprende com a educação infantil, ao retratar que:

A educação infantil contribui para a melhoria das relações sociais, para a desinibição das meninas e dos meninos, torna-os mais cooperativos, permite-lhes estabelecer interações mais complexas, adquirir mais confiança em si mesmo e ter mais

fluência verbal, vocabulário e complexidade na linguagem.

As contribuições da educação infantil são infinitas, a criança que aprende desde cedo a conviver com outras crianças, torna-se mais sociável, se expressa com mais clareza, ampliando seu repertório, melhorando sua dicção e organizando melhor seu pensamento.

A educação infantil potencializa o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança, pois a possibilidade da convivência, sua forma de enxergar o outro e se enxergar, aprendendo a viver a diversidade e a troca de cultura e costumes extrapolam o contexto restrito familiar e começa a conviver e tornar-se autônoma, conforme o Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), volume 2:

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das ideias e dos valores. (BRASIL, 1998, p. 14).

A criança que está descobrindo o mundo na educação infantil tem sede de aprender, porém ainda existem falsos discursos de que nesta etapa deve-se preparar para o ensino fundamental, partindo da própria nomenclatura, que ainda é fortemente utilizada como pré-escola. Algumas instituições e famílias consideram esta etapa de escolarização como um preparo para o ensino de verdade, ou seja, não acreditam no papel da educação infantil, mas acreditam em um discurso baseado no senso comum que nessa fase a criança só se brinca e depois quando vai para o ensino fundamental começa a escola, a aprender, porém o brincar é uma forma de aprender e essencial para o desenvolvimento humano (BROUGERE, 2001).

No entanto, essa etapa é a base do ensino, e pensar no brincar como um passatempo sem grandes importâncias, é uma forma errônea de compreender o desenvolvimento infantil. O brincar é um recurso de aprendizagem rico e

completo, pois “as brincadeiras são uma linguagem e perpassam toda a nossa experiência da vida. Também nelas a criança se encontra e delas se apropria para se constituir como ser humano” (PEREIRA apud CARVALHO et al 2005, p. 23).

A prática da educação infantil passou por preceitos da não valorização da ação lúdica, considerando-se como um passatempo, sem a compreensão que a criança nesse contexto precisa brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, desejar, experimentar, como tantos outros atos elencados na Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE/CEB nº 5/2009).

As Diretrizes (DCNEI - Resolução CNE/CEB nº 5/2009), quando retrata da principal função do currículo na Educação Infantil, apresenta no artigo 3º que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

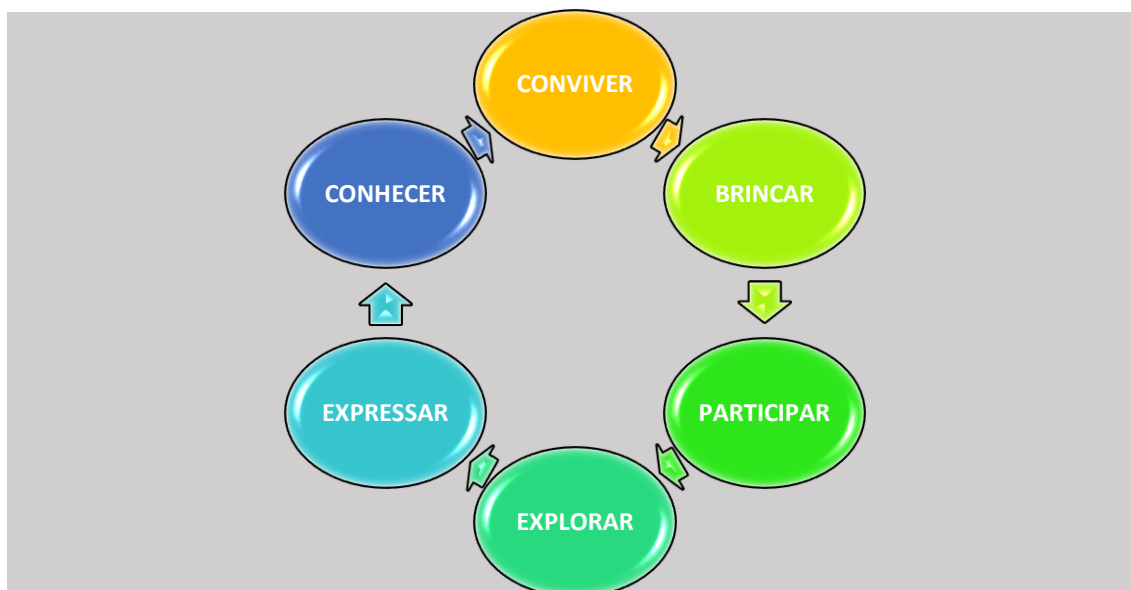
O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no volume 3 (BRASIL, 1998), separa algumas áreas do conhecimento que compõem o currículo, sendo essas: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, além do brincar e da identidade e autonomia, que já foram abordados e fazem parte do Referencial Curricular nos três volumes, mas que são esmiuçados no volume 2 (BRASIL, 1998).

Recentemente a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) que está em vigor e adaptação em todo o território nacional, e que vem a abranger toda a educação básica inclusive a educação infantil, retrata a necessidade de pensar em uma educação que venha a contemplar um ensino igualitário em todo o país para que oportunize aprendizagem digna a todos.

O documento traz seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, como podemos observar na figura 25, nos quais elenca-se o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se. Cada um desses direitos, são explicados detalhadamente no documento, contribuindo para a elaboração da estrutura do currículo na educação infantil, propondo tornar

mais próximo os objetivos acadêmicos entre as diversas instituições do país.

Figura 25 Direitos de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Anteriormente, cada município tinha total autonomia para trabalhar, pois os Referenciais sugeriam apenas os eixos, mas que não era algo oficialmente obrigatório, apesar da sua relevância. Com a BNCC, pensou-se em delimitar um caminho a explorar, entretanto o documento salienta que é apenas uma base, no qual o currículo deverá ir muito além, pois enfatiza que o trabalho do educador que é “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar, e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37).

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 38) apresenta a proposta dos campos de experiência e, esses têm o objetivo de ir ao encontro da realidade do educando e enriquecer suas vivências, os quais são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempo, quantidades, relações e transformações.

No quadro 2 fizemos uma breve síntese do que aborda cada campo de experiência:

Quadro 2: Síntese dos campos de experiências

O eu, o outro e o nós	• Aprender a conviver em sociedade e a interagir com o outro, conhecendo novas culturas e grupos sociais pensar em suas atitudes respeitando o próximo e reconhecendo as diferenças que constituem cada ser humano
Corpo, gesto e movimento	• Conhecer o corpo e ter consciência de corporiedade, desenvolvendo ações de coordenação motora e expressividade corporal
Traços, sons, cores e formas	• Expressar por diferentes linguagens como as artes visuais, música, teatro, dança, criando suas próprias produções desenvolvendo o senso estético e crítico e ampliando suas vivências artísticas
Escuta, fala, pensamento e imaginação	• Participar de situações de comunicação, desenvolvendo a oralidade e expressividade, aprendendo a falar e ouvir. Ter contato com a escrita cultura escrita e com o sistema de representação da língua
Espaços tempo, quantidades, relações e transformações	• Situar-se no espaço e tempo, relacionar com o mundo sociocultural, ter contato com experiências matemáticas e fenômenos da natureza

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O documento traz detalhes e a explanação de cada campo de experiência, afirmando que esses devem ser indicadores na educação infantil e que serão aprofundados no ensino fundamental.

O desenho neste documento fica a cargo do eixo “Traços, sons, cores e formas” e é pouco citado em seus objetivos, ao qual observo que para esse seguimento educacional houve uma defasagem em abordar sua importância, principalmente por ser um assunto de relevância e essencial na infância.

A BNCC (2017), apesar de nortear o currículo também possibilita a abertura para que as instituições a utilizem de acordo com seu contexto. Há uma relevância que deve ser pontuada no documento que é a condensação dos antigos eixos com os campos de experiência, ao qual traz a concepção de que a aprendizagem é integral.

Por exemplo, quando a criança está aprendendo uma atividade em artes visuais, suas experiências são bem mais amplas que apenas os objetivos específicos para artes visuais, pois englobará outras aprendizagens em outros

eixos como movimento, identidade e autonomia, linguagem oral, entre outras experiências. Porém, para que o professor compreenda sobre essa condensação antes de tudo é preciso que tenha um amplo conhecimento na área e nem todos os docentes da educação infantil tem a formação em Arte-Educação Artística o que pode vir a possibilitar a abordagem despreparada com o tema desenho.

No currículo do município de Lins SP, contamos com os Marcos Curriculares da Educação Infantil (2020), um documento utilizado oficialmente no seguimento infantil do município estudado e que está disponível no site oficial da Secretaria Municipal da Educação,

O documento já passou por adequações de acordo com a Base Nacional Comum Curricular e no início do ano letivo de 2020 passou a ser utilizado com essas reformulações, o qual faremos um breve estudo.

Analizamos o documento norteador do município Marcos Curriculares da Educação Infantil reformulado em 2019 e finalizado em 2020, mas que teve sua criação em 2005 e que utilizava na oportuna época os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil – RCNEI, no qual tem em sua especificidade o papel de trazer subsídios para o Currículo Municipal:

A Secretaria Municipal de Educação de Lins, órgão responsável pela Educação Infantil no município, preocupa-se em trazer subsídios que auxiliem os envolvidos nas instituições escolares, por meio da definição de posturas acerca do currículo da educação infantil. Podemos, de certa forma, declarar este documento como a Proposta Curricular da Secretaria da Educação de Lins, mas preferimos que seja visto como Marcos Curriculares, sem a pretensão de reduzir a autonomia do professor nas escolhas de suas metodologias e conteúdo, mas orientando-os de forma que se conscientizem de escolhas sintonizadas com os ideais de autonomia e respeito ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e sócio moral da criança, que já é cidadã de direitos e precisa de cuidados especiais. Cabe ainda que cada unidade escolar seja responsável por sua proposta pedagógica e que essa proposta pedagógica seja desenvolvida dentro dos princípios de uma gestão democrática, de forma que haja um compromisso assumido coletivamente. (LINS, 2020, p. 9).

Nesse documento deparamos com propostas acerca da concepção e filosofia educacional do município em questão, sendo é possível encontrar

indicações de objetivos e dos conteúdos que devem ser desenvolvidos ao longo de toda a educação infantil.

No site da Secretaria Municipal da Educação do município de Lins- SP, encontra-se disponível acessando o endereço <https://smeeventos.wixsite.com/secretariadeeducacao/doc-diversos>, juntamente com diversos documentos que regem o sistema de ensino desta rede.

Outro documento que citaremos nesta pesquisa e que faz parte rol de documentos norteadores municipais é o Regimento Escolar – Pré-Escola (2016) que vem trazer o panorama deste seguimento e suas normas regulamentadoras. Para a modalidade educação infantil contamos com dois documentos Regimento Escolar – Creche e o Regimento Escolar – Pré-Escola.

Segundo o Regimento Escolar – Pré-Escola (LINS, 2016, p. 39), verificamos a importância do desenho:

Art. 80 – Na Educação Infantil a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos será realizada pelo professor utilizando-se de vários instrumentos e procedimentos, tais como: anamnese, observação, desenho, sondagem do nível da leitura e escrita, registro descritivo, fotográfico e reflexivo, álbuns, ficha de avaliação, trabalhos individuais e coletivos, portfólios, exercícios, dentre outros, levando-se em conta a sua adequação à faixa etária, à modalidade de ensino e às características de desenvolvimento do educando.

O desenho nesse seguimento é um instrumento de avaliação e tem papel primordial para que o docente consiga acompanhar a evolução do desenvolvimento cognitivo do educando.

Diante dessas normativas, buscamos compreender qual é o papel da Arte e do desenho para a rede de ensino de Lins – SP, e a partir do nono campo de experiência: “Artes visuais” dos Marcos Curriculares (2020), constatamos que a rede de ensino afirma a importância da inserção da Arte para o desenvolvimento do indivíduo, principalmente se for para o público infantil:

É o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil que nos faz pensar sobre as suas possibilidades em arte, somado aos conhecimentos específicos dessa linguagem. No ensino da Arte, existe um percurso individual de cada ser humano e que pode, ou não, desenvolver-se qualitativamente dependendo das ações vivenciadas. Cabe a nós como instituição de ensino, que objetiva o ensino e o aprendizado da arte na educação infantil,

possibilitar o desenvolvimento da expressão e do pensamento artístico, a partir de experiências e vivências organizadas no espaço escolar, que enriquecem esse percurso individual. É fundamental que as atividades sejam intencionais e sistematizadas pelo educador, para possibilitar experiências significativas (LINS, 2020, p. 69).

Analizamos que existe uma preocupação com o propor a Arte nas instituições de forma significativa e enriquecedora, no qual ainda averiguamos que o documento (LINS, 2020) apresenta uma série de normativas de práticas que para essa rede são consideradas equivocadas no ensino da Arte e não são consideradas legais no âmbito educacional e metodológico, essas ações são expressas no item “9.1 Práticas equivocadas em artes, que não são legais... Por quê:” (Lins, 2020, p. 70-74), como verificamos no quadro 3 abaixo com a síntese de cada item:

Quadro 3: O que não é legal no ensino das Artes no município de Lins-SP

1.	Não é legal preencher as aulas com atividades artísticas sem objetivos claros como se fossem um “mero passatempo”,
2.	Não é legal trabalhar a arte APENAS como extensão de outros assuntos/projetos,
3.	Não é legal não preparar antecipadamente os materiais de acordo com a proposta artística,
4.	Não é legal pintar desenhos prontos (mimeografados, xerocados, etc),
5.	Não é legal perder a oportunidade de decorar a classe com a criação da criança
6.	Não é legal aceitar qualquer produção da criança sem fazer intervenções, reproduzindo estereótipos entre os alunos,
7.	Não é legal, desenvolver atividades como: convites, lembranças a pais, etc, em que a criança não participe,
8.	Não é legal não fazer intervenções durante a criação da criança nos momentos adequados e ou fazer intervenções que tolhem a capacidade criadora da criança,
9.	Não é legal nomear os desenhos da criança escrevendo em cima de seu trabalho,
10.	Não é legal propor atividades com mera reprodução de obras de artistas famosos,
11.	Não é legal produzir objetos de sucatas em série, não garantindo a identidade da criança,

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Cada item acima, citado no documento (Lins, 2020), conta com esclarecimentos quanto às práticas que para a rede são consideradas errôneas

e suas consequências em salas de aula. O intuito desta proposta é de orientar principalmente a ação docente ao propor as atividades artísticas.

O documento também retrata as fases dos desenhos, usando como referência Luquet (1927) e Lowenfeld e Brittain (1977), as quais analisamos pontualmente na sessão 3 na subseção 3.2 “A utilização do desenho no ensino fundamental na rede municipal de Lins-SP”.

Compreendemos com essa análise o quanto o desenho enriquece o universo da educação infantil e como é trabalhado e valorizado na rede municipal, mas cabe agora também analisarmos se no ensino fundamental, principalmente no primeiro ano etapa transitória, se o desenho também é utilizado com a mesma intensidade. Tal análise, será detalhada no âmbito nacional afunilando ao município de Lins-SP, aqui investigado.

4.1.2 O currículo nos anos iniciais do ensino fundamental e a Arte

*Brincar com crianças não é perder tempo, é
ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola,
mais triste ainda é vê-los sentados
enfileirados em salas sem ar, com exercícios
estéreis, sem valor para a formação do
homem.*

Carlos Drummond de Andrade

Como analisamos na educação infantil, o ensino fundamental também passou por transformações, a começar por sua obrigatoriedade e a idade em que a criança deverá ser matriculada, mas como em um ensino de qualidade não podemos tratar da inserção do aluno apenas por números, analisaremos os documentos norteadores para essa modalidade de ensino, tanto os de âmbito nacional e de maior relevância, como também faremos um estudo dos documentos que são utilizados nas escolas municipais de Lins – SP, na qual foram feitos os levantamos e análises qualitativas, assim como a aplicação do produto. Nosso enfoque nos próximos parágrafos é compreender como o desenho é proposto nessa modalidade de ensino.

O ensino fundamental de oito anos foi estruturado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692/71, que trazia como objetivo geral para

todo o âmbito educacional a preparação do educando para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania.

Essa lei pouco citava o currículo, propondo em linhas gerais que cada Estado e municípios elaborassem seus documentos e normativas. Porém, nos 80 já sinalizava a necessidade de generalizar o ensino, e começou-se então a pensar em sistemas de ensino.

Nos anos 90, o Brasil assinou um acordo na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, em defesa da luta por uma aprendizagem para todos, com o intuito de tornar universal a educação fundamental.

Com o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993 a 2003, evidenciou a necessidades de:

A partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento. O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, 1997, p. 14).

Com esse Plano constatou-se a necessidade de criar parâmetros para cada área de ensino, o que foi reforçado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, salientando a importância de uma educação em comum, priorizando principalmente o ensino fundamental.

Assim, para o ensino fundamental desde o ano de 1997, contamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que foram elaborados entre os anos de 1995 e 1996, com o intuito de servir como ponto de partida nas elaborações do trabalho docente, servindo como um referencial.

Os PCNs contaram com uma coleção de documentos que foram divididos por áreas de conhecimento e também com três volumes de temas transversais, mas apenas com o teor de trazer subsídios ao ensino e orientar os docentes, apontando que “podem ser utilizados com objetivos diferentes, de acordo com a necessidade de cada realidade e de cada momento” (BRASIL, 1997, p. 7). Sua disposição está dividida nos seguintes volumes:

Quadro 4: Os volumes dos Parâmetros Curriculares Nacional - PCNs

Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais
Volume 2 - Língua Portuguesa
Volume 3 – Matemática
Volume 4 - Ciências Naturais
Volume 5 - História e Geografia
Volume 6 – Arte
Volume 7 - Educação Física
Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética
Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde
Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em sua implementação, o ensino fundamental ciclo I ainda era dividido por séries e os alunos entravam na primeira série do ensino fundamental com sete anos. Diante deste contexto e das concepções da época, o ensino era visto de forma fragmentada por áreas de conhecimento:

Todos os documentos aqui apresentados configuram uma referência nacional em que são apontados conteúdos e objetivos articulados, critérios de eleição dos primeiros, questões de ensino e aprendizagem das áreas, que permeiam a prática educativa de forma explícita ou implícita, propostas sobre a avaliação em cada momento da escolaridade e em cada área, envolvendo questões relativas ao que e como avaliar. Assim, além de conter uma exposição sobre seus fundamentos, contém os diferentes elementos curriculares — tais como Caracterização das Áreas, Objetivos, Organização dos Conteúdos, Critérios de Avaliação e Orientações Didáticas —, efetivando uma proposta articuladora dos propósitos mais gerais de formação de cidadania, com sua operacionalização no processo de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 29).

Atualmente no ensino fundamental, assim como em todas as modalidades de ensino, contamos com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), que organiza os conteúdos da educação básica, contudo desde o ano de 1988 já havia a previsão no artigo 210 da Constituição Federal que rediz: “art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de

maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”.

A BNCC (2017), vem a ser um documento diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica em todo território nacional, mesmo que deixando liberdade para que os municípios elaborem seus próprios currículos, ela norteia os princípios essenciais de aprendizagem que eles devem propor.

Com a Resolução CNE/CP, nº 2, de 22 de dezembro de 2017, contamos com as orientações para implantação da BNCC, que deverá ser respeitada em todo território brasileiro, em sua obrigatoriedade nas modalidades de ensino no âmbito da Educação Básica.

Para o ensino fundamental anos iniciais está organizada com o foco na educação integral e no ensino por competências, que nada mais são que situações práticas para a vida real.

Apresenta as dez competências gerais que em sua essência valorizam a formação integral do ser humano e compreendem que o ensino deve ser visto em sua totalidade, não em fragmentações, como já analisamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

As competências foram elaboradas de acordo com o aluno contemporâneo, pensando em prepará-los para conviver em sociedade de forma ética, na qual esse processo de formação acontecerá ao longo da Educação Básica, sempre focando na aprendizagem significativa (BRASIL, 2017).

Há preocupação com o ensino para equidade expresso na BNCC (2017), busca proporcionar o direito de todos a aprenderem da melhor forma possível, não apenas seguindo uma única metodologia e forma de ensinar, mas que respeite cada ritmo e suas necessidades no processo de aprendizagem, as quais suas competências gerais são atuais e buscam satisfazer integralmente o educando de hoje.

Assim, essas competências precisam ser contempladas desde a educação infantil até o ensino médio, propondo que o processo educativo não seja fragmentado, não permitindo, por exemplo, que ao terminar uma modalidade de ensino mude-se completamente o discurso educativo, mas que o

processo gradual de amadurecimento e formação aconteça durante toda a vida acadêmica.

Elaboramos o quadro 5 com a organização das dez competências gerais de acordo com o que a BNCC (2017) determina:

Quadro 5: As competências gerais



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

No ensino fundamental a BNCC (2017) está organizada por habilidades específicas para os componentes de cada ano, mas seu foco nos anos iniciais é a alfabetização:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 57)

Constatamos que no primeiro ano do ensino fundamental a BNCC (2017) prioriza o processo de alfabetização. No entanto, não podemos acentuar ao extremo com atividades maçantes e tradicionais, pois o próprio documento também não exclui a necessidade de trabalhar as outras áreas do conhecimento, como já constatamos ao analisar as dez competências.

Dentre essas competências gerais podemos destacar a quarta competência que valoriza o fazer artístico enfatizando a importância da Arte para o indivíduo, ou seja, mesmo que precise alfabetizar o aluno, deve-se utilizar recursos com o apoio da Arte para que esse processo se torne prazeroso, contextualizado e lúdico e enriquecedor, assim como é imprescindível propor a utilização da Arte pela Arte.

A BNCC (2017) traz orientações para cada disciplina e, a Arte tem as suas especificidades. Nesse seguimento já não é mais ministrada pelo professor polivalente como na educação infantil, mas sim por um especialista formado para disciplina específica de Arte, o que acaba por um lado distanciando o fazer artístico da rotina diária do contexto escolar, pois as habilidades artísticas, como o desenhar, acabam sendo ministrados principalmente nas aulas de Arte que costumam ocorrer em duas aulas semanais de cinquenta minutos.

Para o primeiro ano do ensino fundamental o Ministério da Educação elaborou alguns documentos e normativas que discutem a metodologia de ensino especialmente para o ano e, também que tratam da concepção de criança de seis anos. Nesses documentos, os docentes podem encontrar recursos e orientações valiosas para o desenvolvimento de seu trabalho.

Destacamos dois documentos que já mencionamos, mas que agora serão analisados e pautados em seus objetivos e em suas propostas de orientações curriculares.

O primeiro documento “Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais” (BRASIL, 2004) surge no processo de transição para o ensino fundamental de nove anos e tem o intuito de familiarizar o que será o ensino de nove anos, sua trajetória histórica e legal.

Nesse documento podemos pontuar a justificativa da importância da implantação do ensino de nove anos e o ingresso da criança com seis anos de respeitando seus saberes e suas particularidades, assegurando um maior tempo de convivência escolar com qualidade, pois:

Não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais (BRASIL, 2004, p.17).

Outro documento produzido para o ensino de nove anos, especificamente ao primeiro ano é o “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2007, p. 17), que tem por objetivo “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com qualidade”.

Encontramos nesse documento um compilado de textos que tratam da criança no contexto escolar valorizando a Arte, a alfabetização e o letramento, a matemática, além de tratar do currículo e de propostas pedagógicas, conteúdos, metodologias, avaliação, espaço e tempo.

No município de Lins – SP, nos documentos do ensino fundamental, contamos com um currículo reformulado em 2019 de acordo com a BNCC, denominado “Diretrizes Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental

– 1º ano 5º ano”, englobando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências e as disciplinas chamadas específicas por essa rede de ensino: Arte, Educação Física, Inglês e Informática.

O documento é dividido por área de conhecimento e ano, em cada área de conhecimento há elencada uma lista de objetivos a se alcançar naquela etapa.

Cada escola do município conta com seu plano de ensino, elaborado anualmente pelos docentes no início do ano letivo e que deve estar de acordo com a BNCC e com as Diretrizes Curriculares Municipais.

As Diretrizes Curriculares Municipais foram elaboradas e tiveram sua versão preliminar publicada no site da Secretaria Municipal da Educação no ano de 2016, mas logo em seguida precisaram passar por reformulações devido a implementação da BNCC, cada área do conhecimento conta com o seu documento e está estruturado com a unidade temática, objeto de conhecimento, habilidade e orientação, que nada mais é que a forma como essa habilidade deverá ser desenvolvida.

Ao analisar os documentos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciência, constatamos que não tratam o desenho em sua especificidade para o primeiro ano do ensino fundamental, mas apenas como um recurso de registro.

Encontramos na Língua Portuguesa uma habilidade que trata da leitura não verbal, já em Matemática a utilização do desenho para a representação de espaço e formas e de sua utilização para resolver situações problemas, em Geografia, História e Ciências o desenho é usado para ilustrar ou para que o educando represente algum tema da disciplina.

Diante desse estudo nas Diretrizes de Língua Portuguesa ao pesquisar pela palavra desenho obtivemos um resultado que menciona a palavra *desenho* nas orientações didáticas para o primeiro ano do ensino fundamental, porém o significado de desenho aqui exposto vem a remeter ao apreciar ilustrações em um estilo literário, como é possível constatar no quadro 6 elaborado de acordo como o documento:

Quadro 6 Diretrizes Curriculares Municipal de Língua Portuguesa da cidade de Lins

Prática de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades	Orientações Didáticas
Oralidade	Declamação de texto poético. <i>Performances</i> orais.	H08 - Recitar, declamar e /ou recontar diferentes textos com entonação, postura e interpretação adequada. (Campo da vida cotidiana e campo artístico-literário).	Quando lemos uma crônica, um texto de memória, um artigo de opinião, nossa leitura é linear, vai sempre adiante, segue uma sequência. No caso do poema, fazemos dois tipos de leitura ao mesmo tempo: a linear, como a dos outros gêneros e a leitura de outros aspectos, que chamam a atenção do nosso olhar (como o próprio desenho composto na página pelo poema) ou do nosso ouvido (a sonoridade). Já os textos de tradição oral têm como finalidade comunicativa a sua oralização, isto é: foram feitos para serem cantados, recitados, declamados etc. Trata-se de habilidade que envolve a oralização em voz alta de textos. Deve ser antecedida pela leitura compreensiva, de modo que, tendo entendido o texto, o estudante possa cantar obedecendo ao ritmo e à melodia. A habilidade favorece, ainda, o desenvolvimento da fluência leitora, fundamental nesse ano do ciclo. Quanto mais cedo a criança tiver contato com textos poéticos, maiores chances ela terá de desenvolver-se intelectualmente dentro de uma maior escala.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Já em Matemática, como observamos no quadro 7, no primeiro ano do ensino fundamental constatamos que o desenho é citado em dois momentos, e deverá ser utilizado como meio de representação e identificação das práticas de linguagens:

Quadro 7: Diretrizes Curriculares Municipal de Matemática da cidade de Lins

Prática de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades	Orientações Didáticas
Geometria	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado.	H16 - Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos, dimensionar espaços, utilizando	Nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação, por meio de desenhos , croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de visão.

		vocabulário pertinente.		
Grandezas e medidas	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas.	H30 Reconhecer os valores monetários que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores.	-	Propor atividades para o estudante registrar por meio de desenhos os valores das cédulas e moedas e assim estar apto para o reconhecimento e resolução de problemas no sistema monetário. Experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao pesquisar nas Diretrizes de História não encontramos nenhuma citação sobre o desenho, mas em contraponto no ensino de Ciências apuramos três propostas com a utilização do desenho, e constatamos que todas as orientações didáticas sugeriam utilizar o desenho para registro de um conteúdo, como descritas no quadro 8:

Quadro 8: Diretrizes Curriculares Municipal de Ciências da cidade de Lins

Prática de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades	Orientações Didáticas
Matéria e Energia	Transformação dos materiais.	H4 - Descrever etapas de transformação de materiais.	Os passos do processo científico de pesquisa auxiliarão nesse momento, pois os alunos deverão selecionar os materiais a serem estudados, levantar hipóteses sobre o processo de transformação e realizar pesquisa para verificação dessa hipótese. Nessa fase, o apoio didático do professor é fundamental, para registro das hipóteses e auxílio na pesquisa, sendo o escriba sempre que necessário. Os registros por meio de desenhos das fases da transformação também é um recurso muito válido, pois ao final da pesquisa devem ser retomadas as hipóteses iniciais para comparação com a pesquisa.
Vida e Evolução	Valorização da água.	H7 - Reconhecer que a água é importante para a manutenção da vida.	A preocupação com essa habilidade está em que o professor, pela amplitude de possibilidades, perca de vista o foco de interesse no primeiro ano. É necessário dialogar, contextualizar com o aluno sobre a importância da água e propor reflexão. Os registros podem ser feitos de maneiras diferentes sendo por meio de desenhos ou registros escritos (cartazes, panfletos etc.).

Corpo Humano.	H10 - Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.	É possível ir além do desenho e propor registros de diversas partes do corpo humano, estabelecendo comparações. As exposições dessas descobertas são essências para que os conhecimentos se estabeleçam.
---------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Por fim, analisamos as Diretrizes de Geografia e averiguamos que há duas habilidades que propõem o desenho e que também são para representar uma temática, essas habilidades estão descritas no quadro 9:

Quadro 9: Diretrizes Curriculares Municipal de Geografia da cidade de Lins

Prática de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades	Orientações Didáticas
Formas de representação e pensamento espacial	Pontos de referencia	(EF01GE08B) Identificar em contos literários, histórias inventadas e/ou brincadeiras elementos da paisagem e os itinerários, representando-os por meio de mapas mentais e ou desenhos; EF01GE08C) Elaborar mapas mentais, desenhos e ou maquetes representando, os lugares de vivência e os diversos trajetos (itinerários);	Neste conjunto de habilidades, pode-se utilizar diferentes narrativas (livros literários, lendas etc.) para construir mapas mentais e desenhos que expressem relação espacial e apresentem elementos que permitam localizar no espaço. Dessa forma, é importante destacar que elaborar mapas não é tarefa simples para as crianças. É possível, ainda, explicitar habilidades relativas ao desenvolvimento de habilidades espaciais (introdução a alfabetização cartográfica), a partir de jogos que trabalham noções espaciais (como quebra-cabeças) e brincadeiras em grupo que favoreçam o pensar sobre a parte e o todo, do mais simples ao complexo. Da mesma maneira, podem ser ampliadas as habilidades relativas ao estudo e compreensão das noções espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) tendo o corpo, a sala e a escola como primeiras referências espaciais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Assim, após a análise dos documentos que norteiam o Currículo Municipal de Lins, constatamos que o desenho no primeiro ano do ensino fundamental torna-se foco e objetivo principalmente da disciplina de Arte, ao qual analisaremos no próximo subcapítulo.

4.1.2 A utilização do desenho no ensino fundamental da Rede Municipal de Lins-SP

Analizamos até o momento que na referida rede municipal, especificamente no ensino fundamental, o desenho é trabalhado principalmente na disciplina de Arte, que é ministrada em duas aulas semanais de 50 minutos cada.

Na disciplina, é utilizado como sondagem/avaliação para verificação de sua evolução, embasado na teoria de Lowenfeld (1977), como apresenta a imagem da ficha avaliativa individual do aluno do primeiro ano.

Figura 26 Ficha avaliativa individual do aluno. Disciplina de Arte

	1º ANO: _____	ARTE	1º Bim	2º Bim	3º Bim	4º Bim	CF	ANO 2019
ARTE								
ARTES VISUAIS			1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM		
1. Identifica nas obras visuais, (fotografias, esculturas, telas etc.) as principais características dos elementos formais (cor, textura, etc), o contexto (autor, obra etc.), reconhecendo as possibilidades de transformá-las (releitura) e sentindo prazer naquilo que realiza.								
2. Explora o espaço em diferentes tamanhos de papéis na realização dos trabalhos de Arte.								
MUSICA			1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM		
3. Expressa-se por meio de improvisações musicais e sonoras.								
4. Aprecia diferentes gêneros musicais, trazidos pela diversidade cultural, opinando e expressando seus sentimentos.								
5. Identifica e explora instrumentos musicais.								
DANÇA			1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM		
6. Consegue reconhecer alguns estilos de danças, a partir de suas vivências.								
7. Cria diversos gestos e movimentos a partir de diferentes sons produzidos pelo próprio corpo, pelo corpo de outros seres, por objetos e paisagens naturais e artificiais e por instrumentos musicais.								
TEATRO			1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM		
8. Consegue expressar seus sentimentos através das expressões faciais e corporais.								
9. Identifica em uma cena de teatro elementos simples como: cenário, roteiro, figurino e personagens.								
(P) Plenamente Satisfatório (S) Satisfatório (PS) Progredindo para o Satisfatório (NS) Não Satisfatório (NAE) Não Apresentado ao Educando								
FASES DO DESENHO								
No desenho encontra-se na fase (Assinale com x):			1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM		
• Pré-esquemática								
• Esquemática								

Fonte: Acervo da autora (2020).

É importante fazer uma ressalva que essa ficha avaliativa é a mais recente utilizada no município e, que no ano de 2020 não passou por reformulações e nem reestruturações, devido à pandemia mundial de COVID-19.

O estudioso do desenho, Viktor Lowenfeld (1947), defende a forma de expressão do sujeito, no qual no ato de desenhar o que importa são as intenções utilizadas. Sua linha de pensamento do desenvolvimento do desenho é dividida em: rabiscção, garatuja desordenada, garatuja controlada, garatuja intencional, pré-esquemática e esquemática.

Ressaltamos que na educação infantil o desenho é utilizado como instrumento de avaliação em todas as etapas e amparado pelo mesmo autor que é utilizado no processo de avaliação do primeiro ano.

Conceituamos no item 3.2 desta pesquisa as concepções e cada fase do desenho segundo a perspectiva de Lowenfeld, mas ressaltamos que no processo de avaliação aqui analisado para o primeiro ano do ensino fundamental são mencionadas as fases pré-esquemática e esquemática, como podemos observar na ficha avaliativa, esperando que todos os alunos ao entrarem no primeiro ano tenham passado da fase da garatuja, ou até mesmo a rabiscção, compreendendo assim o desenho como um processo nivelado e unificado.

Nos documentos da disciplina de Arte do município não encontramos nenhum texto, tópico ou abordagem que explique as fases do desenho e que aborde a importância e suas particularidades.

4.1 A importância do professor e do espaço para as atividades artísticas: uma proposta de ateliê.

*Para ensinar arte as crianças, o fato de maior importância é o próprio professor
(LOWENFELD- BRITAIN, 1977)*

Quando pensamos no ato criador e na produção artística do educando sabemos que as Artes e a disciplina de Arte têm um papel fundamental nessas duas vertentes, mas não podemos dar exclusiva responsabilidade ao docente da disciplina, já que vimos até aqui que o criar e o desenhar são ações vitais do ser humano. Então, analisaremos brevemente o papel da Arte ao longo da história

na escola e traremos um exemplo de sistema de ensino baseado na possibilidade de ateliês das escolas de Reggio Emília, no qual o criar e o produzir vinculam-se a todos os seguimentos pedagógicos.

Desde a pré-história é possível observar que o desenho é a uma das maiores formas de expressão e comunicação entre os homens, que usavam os desenhos para retratar sentimentos e fatos (como a caça de animais, os cortejos e festas), os chamados desenhos rupestres.

Desde então o desenho passou por grandes avanços históricos, no qual evoluiu de uma visão que só se aprende a desenhar copiando, para um desenho livre e espontâneo até chegar ao desenho cultivado, proposto por Iavalberd (2006).

Na escola tradicional o desenho era trabalhado como forma de exercício e cópias, os alunos tinham que seguir modelos prontos e a partir da cópia para chegar o mais próximo possível do original, pensando sempre no produto final com o máximo de beleza e perfeição “(...) o meio ditava a regra de acomodação da criança a modelos para aprender a desenhar, por intermédio da repetição de exercícios e treino de habilidade (...)” (IAVALBERD, 2006, p. 15).

Conforme as tendências pedagógicas foram mudando, a concepção do desenho também mudou, na escola renovada passou-se a pensar no processo em que o aluno levava para conseguir determinado resultado e não no produto em si, a criatividade, a espontaneidade e a expressão que o aluno desenvolvia tornou-se mais valorizada do que o material e a técnica disposta ao ato de desenhar.

Constatamos que o desenho passou por dois focos completamente diferentes e que começou a ser questionado por grandes estudiosos: a imitação advinda da escola tradicional e o desenho livre da renovada.

Vários congressos e discussões foram criados diante dessa dicotomia e, em 1912, a ideia da imitação constituiu-se como tradicional, e mediante a essa concepção apoiaram a expressão, pois acreditavam que o desenho era o ponto de partida para conhecer melhor o aluno.

O desenho, como se viu passou a ser discutido como ação expressiva. Livre das influências do ensino, o desenho é tratado mais como produção espontânea da infância e mesmo como

imitação e representação precisa da realidade, alcançada por meio de formação técnica (IAVELBERD, 2006, p. 20).

Barbosa (1995, p.71) esclarece o termo livre expressão, ou o método *laissez-faire*, que vem a ser uma sugestão de um assunto, ao afirmar que:

Qualquer professor de Arte conhece a relativa eficiência do método livre expressão. Sabe-se que algumas capacidades intelectuais e sensíveis não fluem automaticamente da habilidade de criar formas visuais. O professor deve ensinar a ver, a analisar, a especular. O “preconceito da livre expressão” não existe mais. Podemos considerá-la como um processo inicial, um ponto de partida no ensino da Arte, e não como um método autossuficiente global.

Por outro lado, as escolas primárias e secundárias tendem a acreditar na sugestão de tema como o caminho mais importante para desenvolver o complexo cognitivo-emocional (BARBOSA, 1995, p. 71)

Atualmente na educação há outra vertente que é denominada por desenho cultivado. Iavalberd (2006, p. 43) define que “o desenho cultivado reflete a construção de um desenho interativo histórico e individuado com aspectos de universalidade, ao invés de consolidar um desenho infantil universal”.

No desenho cultivado leva-se em conta a história do desenhista, o acesso e o nível de informação que ele porta, suas perspectivas e interesses, sem negar qualquer detalhe pessoal, não fazendo acepções de influências boas ou ruins, possibilitando com que a criança desenhe por meio de sua cultura e concepção do mundo.

Sabemos da importância dessa forma de registro e das consequências que esse instrumento traz para o indivíduo, mas segundo sua história, esse recurso demorou a ser estudado e só passou a ser um objeto de análise em 1880, pelo italiano Corrado Rica. Segundo conta a história que ao se abrigar em uma cabana em dia de chuva, observou que ali havia alguns desenhos na parede, e o que lhe chamou atenção, pois se reconhecia que eram feitos por criança. Observando que havia algo especial naquelas produções começou a

estudar a Arte das crianças pequenas, como podemos constatar nos relatos de Cox (2000).

Hoje, o desenho comprova as competências do seu autor, como eram as hipóteses de Corrado Rica (1880) e que são reafirmadas por Gobbi (2005, p. 79) em relato no artigo publicado no livro “Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças”, pois os desenhos precisam:

(...) ser compreendidos para além da primeira olhadela, nas entrelinhas, contém em si informações que vão além dos mesmos, extrapolando o registro ou cópia fiel do que está ao redor, são portadores de sonhos, de imaginação, de vínculos constituídos entre seus produtores e aqueles ou aquilo que estava nos entornos da produção e que devem ser considerados.

No contexto educacional os desenhos são utilizados pelos professores como recurso que exploram os sentidos, a percepção visual e motora, ações necessárias para que ele aconteça. Outro fator, é que no ambiente escolar os educadores ao induzirem o ato de desenhar, nem sempre terão a consciência de sua real significação e importância, pois ao fazer um registro de fatos e ações, por exemplo, permitem que a criança se aproxime de vivências, pois é também uma forma de relatos, como Gobbi (2005) afirma, por serem considerados como arquivos históricos do desenvolvimento da humanidade.

O ato de desenhar é tão complexo que várias crianças têm receio em fazê-los e muitos adultos por desconhecerem seus fundamentos não os incentivam, pois acabam considerando o contexto de perfeição e habilidades, sem sequer buscar praticar.

Diante deste contexto, é comum ouvir crianças falarem que não sabem desenhar e/ou adultos dizerem que não têm dom para tal ato, criando assim uma barreira ao desenho e perdendo facilmente o interesse, considerando-o como ação inútil e sem importância.

Derdik (2020) nos alerta sobre a importância de os educadores terem vivências com o ato desenhante, ao qual poeticamente afirma que nesse processo daremos “condições a nossa existência” e completa:

A instrumentalização do educador requer a vivência da linguagem gráfica, pois constata-se lacunas na formação, sejam pelo sistema escola, seja por impedimentos de ordem familiar, social e cultural. A vivência prática propicia ao educador

mais perguntas, confrontos, espelhamentos, delineando possibilidades expressivas, principalmente quando se tem à mão novos repertórios gráficos, que atualizam e preenchem esses vácuos em nossa formação (DERDIK, 2020, p. 21)

Em Marcos Curriculares da Rede Municipal de Lins (2019), encontramos a preocupação com o processo de aplicação do desenho e as possibilidades de não interferir no ato desenhante, com isso o documento traz explicações minuciosas do que não é legal acontecer quando a criança está desenhando:

- Não é legal não fazer intervenções durante a criação da criança nos momentos adequados e ou fazer intervenções que tolhem a capacidade criadora da criança, por quê:
A atividade de acompanhamento pode e deve acontecer perseguindo o objetivo inicial proposto pelo professor. Observar a criação da criança sobre detalhes, perspectivas, cores, linhas, formas, etc, sem anular as suas ideias, enquanto oferece orientações e desafios durante a criação. Fazer “ceuzinho ou chãozinho” não é a melhor maneira de chamar atenção para os acréscimos em seu fazer inicial. Muitos professores propõem aos alunos preencherem céu e terra, sem a sensibilidade de perguntar onde os personagens estão, em qual espaço. Outra observação importante é a insistência a respeito do uso de cores de acordo com a realidade. Arte não é cópia da realidade, mas uma representação da mesma e, portanto, a leitura é individual e a escolha do material deve ser respeitada. Quando o objetivo do professor for o ensino de cores, obviamente a orientação do professor será mais pontual. Sobre o desenho da criança, é primordial que o professor possua o conhecimento das fases do desenvolvimento do desenho infantil pelo professor, para que as intervenções sejam mais significativas.
- Não é legal nomear os desenhos da criança escrevendo em cima de seu trabalho, por quê:
A escrita do professor nomeando os desenhos da criança deve acontecer apenas quando o objetivo for avaliativo (diagnóstico). A conduta mais apropriada do professor é a escrita no verso do trabalho ou em lembretes anexos para não realizar intervenções na obra, ou seja, acrescentar “coisas” que não fazem parte da criação da criança (LINS, 2019, p. 73).

Segundo Cox (2000), a ideia de que o professor possa interferir no desenho da criança, seja essa intervenção por processo de ensino aprendizagem ou a pedido da criança, é considerada por vários autores como uma atividade direcionada em que a criança cria estereótipos próprios do professor que não serão adequados para o seu desenvolvimento.

Contrapondo a essa visão de que as intervenções atrapalham, observamos estudos em que afirmam que no fazer artístico o professor é

importante, suas ações serão cruciais para que seu aluno realmente se expresse e torne simpatizante em desenhar ou participar da atividade artística.

Derdik (2020) explica o papel do adulto no ato de desenhar, vem ser como um modelo a ser imitado, em que a criança se espelhará para fruir em sua ação e que esse modelo não pode influenciar a uma aprendizagem estereotipada, com a exercícios de cópias e estabelecer padrões estéticos, minimizando a criação, pois “ensinar a criança a copiar é ensinar a estereotipia, é esvaziar o sentido da pesquisa natural. O campo do imaginário se vê às voltas com fiscais introjetados, controladores da ação gráfica, desenvolvendo na criança uma crítica censora” (DERDIK, 2020, p. 72)

Em meio aos mitos e paradigmas, fica claro que o desenho é essencial para o desenvolvimento infantil, mas sem as orientações adequadas o professor pode ter receio de intervir e se sente impossibilitado de interferir ou opinar quanto à produção de seu aluno, temendo que esse não se expresse mais, ou até mesmo que perca a criatividade.

No entanto, tudo dependerá da intenção que se tem com a atividade e a forma como será realizada a abordagem para que se possa intervir, pois o professor antes de fazer uma intervenção na produção infantil, ele precisa ter conhecimento sobre o desenho, pois “quem sabe, a partir do reconhecimento da própria capacidade de desenhar, possa surgir um novo significado no encontro entre o adulto e a criança.” (DERDIK, 2020, p. 21).

Mèredieu (1974, p. 62) explicita que se o professor souber interpretar o desenho de seu aluno descobrirá muito da personalidade, esse olhar pode estar voltado a observações como “a maneira como a criança utiliza linhas e forma, o modo de distribuição do espaço, a escolha da cor (...)”, cada ação expressará o estado em que a criança se encontra.

Lowenfeld (1977, p. 78), quando fala do professor, cita sua importância ao “(...) proporcionar uma atmosfera conducente as expressões de incentivar, de exploração e de realização. Assim no ensino artístico um mau professor é pior do que não haver professor algum”.

Considerando tal afirmação para ensinar uma criança a desenhar e proporcionar que ela se expresse, não existirão nos livros didáticos orientações do que ela deva fazer ou como proceder, pois não há receitas prontas. Gandini (2019, p. 10), afirma que: “...fórmulas? Não existem. Existem apenas estratégias

possíveis”. Para isso, a aula precisa ser envolvente pela postura do professor, que se mostrará interessado a apreciar o que seu aluno fez, não há um perfil de professor ideal, porém gostar do que faz e levar a sério aquele momento, precisando estabelecer a afetividade entre o professor e o aluno, já é um primeiro passo, pois “não possuir uma vivência prática e efetiva das linguagens expressivas, facilmente incorrerá em erros grosseiros na avaliação daquelas garatuhas e rabiscos aparentemente inúteis (DERDIK, 2020, p. 23).

Lowenfeld (1977) também vislumbra a Arte como disciplina que não tem um manual de como se deve proceder as atividades e ressalta ao docente a despreocupação com respostas certas, “o procedimento que manifesta na aula está focalizado no estímulo para cada criança se revele através de sua maneira pessoal. A função do professor converte-se em desenvolver a descoberta, pela criança, do seu próprio eu em estimular a profundidade de sua expressão” (LOWENFELD, 1977, p. 74).

Nas salas de aula é comum observar que existem professores os quais cobram a perfeição e não entendem o interferir, acabam por menosprezar o fazer artístico de seu aluno e conseqüentemente desestimulando ao produzir novas obras. Iavelberg (2006, p. 73) alerta que “o aluno precisa ser incentivado a desenhar reconhecendo que, muitas vezes, não é fácil, que desenhar requer dedicação, constância, informações e orientações do professor”.

Ferreira (2001, p. 101), ao falar desse intervir, afirma que o papel do professor é fundamental, pois considera o que a criança desenhou, e assim esse se torna real porque alguém o interpretou. Podemos assim, fazer uma analogia a uma exposição de obras de artes, pela qual o visitante viaja em sua imaginação dando vida as obras e contextualizando pelas suas expectativas, sendo que às vezes o autor transcreve uma interpretação tão simples que o apreciador não imagina ser realmente a essência dessa obra.

O educador será sempre o guerrilheiro capaz de alterar profundamente as estruturas da sociedade, na medida em que compartilha conhecimento e sensibilidade que sempre estão por vir, costurando as pontes intermináveis entre os universos infantil e adulto (DERDIK, 2020, p. 15)

Pensando de forma poética, os professores têm o poder de dar vida ao fazer artístico de seu aluno, mas para isso dependerá do nível de compreensão que terá quanto ao que o educando desenhou. Portanto, o desenho, o aluno e o

professor precisam estar em harmonia para que realmente a atividade pictórica faça sentido.

O espaço onde será proposta a atividade artística também necessita ser tão envolvente quanto aquele que irá aplicá-la, pois mesmo que saibamos que o fazer Arte pode acontecer em qualquer lugar e com materiais adaptados das mais diversas formas, quando o educando tem a sua disposição um lugar em que ele pode fazer suas pinturas, criar seus desenhos, saber onde encontrar os materiais necessários para sua criação sentir-se-á mais seguro e preocupar-se-á exclusivamente com o fazer.

Barbieri (2012, p. 49) ao retratar a importância do espaço e de sua organização, afirma que:

O espaço tem intenção. Ele orienta a ação. Ao entrarmos em um espaço bagunçado, ele nos convida de determinada maneira. Um lugar cuidado, preparado, nos convida de outro jeito. É preciso que as crianças desfrutem dos espaços da escola sem muitas restrições, de maneira respeitosa, com brincantes que são.

As escolas brasileiras nem sempre contam com espaço exclusivo para criação de uma sala de Arte, ou ateliê, mas mesmo que não se tenha um ambiente voltado apenas para esse fim, adaptações na sala de aula regular são facilmente realizadas, ou no local onde executar atividade artística, de modo que seja organizado dentro de das possibilidades do contexto escolar e que ofereça os materiais com segurança e os necessários para a proposta metodológica, proporcionando assim autonomia para que o educando possa usufruir sem restrições e sintam-se a vontade em seu fazer.

Quanto à organização dos materiais e do espaço para o desenvolvimento da atividade artística não encontramos em nenhum documento oficial do município de Lins-SP do ensino fundamental que trate e oriente seus docentes para tal.

Os Marcos Curriculares da Rede Municipal de Lins (2019), em sua série de orientações sobre o que não é legal, cita:

- Não é legal não preparar antecipadamente os materiais de acordo com a proposta artística, por quê:

Arte é uma linguagem que nos coloca em contato com a liberdade, com a emoção, mas requer organização antecipada, senão, causa frustração do professor e das crianças. Por exemplo: Preparar as tintas na hora da atividade de pintura só deve ocorrer se for esse o objetivo da aula, pois do contrário, causa ansiedade nas crianças que aguardam por tempo demais a atividade, gerando indisciplina. Uma boa pedida é dividir quando possível as tarefas com as crianças para que não fiquem muito tempo ociosas, esperando a professora terminar de organizar. Outra dica essencial é pensar que a escolha adequada dos materiais deve ser levada em conta segundo a proposta da atividade e a capacidade da criança. Antes de levar uma nova técnica às crianças, tente prever as ações e materiais necessários, isso reduz as chances de erro (LINS, 2020, p. 71).

O fazer artístico, como citado, não é feito de receitas prontas e fórmulas, porém exige principalmente a organização. Propor uma aula ao improviso e sem a adequação dos recursos necessários pode desestimular a atividade, promovendo a falta de interesse.

Quando a criança sente-se parte de um espaço, começa a relaciona-se com ele o que permite desenvolver e expressar-se com mais facilidade, quanto a isso referenciamos o ensino na Itália, nas escolas de Régio Emília, que se iniciou no ano de 1965, por Loris Malaguzzi (1920-1994) pioneiro nessa experiência, e que hoje é referência mundial para o ensino infantil e artístico. O italiano pensou em criar um ambiente que as crianças pudessem ter a liberdade de se expressar e em vez de chamar de “salas de artes”, escolheu o termo atelier:

Malaguzzi escolheu o termo francês atelier, que evoca a ideia de um laboratório para muitos tipos de transformações, construções e expressões visuais. Assim, o professor que trabalhava com crianças em expressão visual foi chamado de atelierista, em vez de “professor de artes” (GARDINI, 2019, p. 6).

Nessa filosofia de ensino a Arte é essencial no processo de ensino aprendizagem, pois dialoga com as demais disciplinas, considerando como fundamental a educação expressiva, a sensibilidade e a formação estética desde o início que o educando inicia sua vida escolar. Ao ser entrevistado por Gandini (2016, p. 78-79), Malaguzzi explica suas intenções e a importância de criar o ateliê:

Não escondo a imensa esperança que investimos na criação do atelier. Sabíamos que seria impossível pedir algo mais do que conseguimos. Ainda assim, se pudéssemos, teríamos ido ainda mais longe, criando um novo tipo de escola, composta inteiramente por laboratórios similares a ateliers. Teríamos construído uma escola feita de espaços onde as mãos das crianças pudessem estar ativas para “criar o caos” (no sentido que David Hawkins nos explicaria melhor, depois). Sem possibilidade para o tédio, as mãos e as mentes se engajariam com uma alegria imensa e libertadora, como ordenada pela biologia e pela evolução.

Embora não tenhamos chegado perto de atingir esses ideais impossíveis, o atelier nos trouxe recompensas. Provou ser subversivo, como desejávamos- gerando complexidade e novas ferramentas para o pensamento. Permitiu novas combinações e possibilidades criativas entre as diferentes linguagens (simbólicas) das crianças. O atelier protegeu-nos não apenas de longas palestras e teorias didáticas de nosso tempo (quase que a única preparação recebida por jovens professores), mas também das crenças comportamentalistas (behavioristas) da cultura que nos cerca, reduzindo a mente humana a uma espécie de “recipiente” a ser enchido.

Contrapondo a essa visão podemos fazer um paralelo com a triste realidade educacional de alguns sistemas de ensino no Brasil, nos quais vimos até aqui, que existe a desvalorização das atividades artísticas, compreendendo-as como mero passatempo, marginalizando esse processo em que em vários currículos até contemplam a disciplina, mas que não são ministradas na prática.

Um espaço para a criação artística vem a propor que seus participantes interajam uns com os outros, apreciem o seu fazer e o do outro, na contramão do processo tradicional que as crianças têm o mínimo de contato com seus pares, sentam-se enfileiradas e debruçarem em produções prontas de exercícios maçantes, convivem em um espaço sem cor, com paredes lisas e de pinturas turvas principalmente para que não haja sujeira. Nesse contexto mantêm-se a ordem e o silêncio. No entanto, os ganhos com a interação são imensuráveis, tornam o indivíduo mais empático, solidário, comunicativo e expressivo.

Ainda que o ateliê já estivesse nas escolas em 1963, foi na década de 1970 que surgiu a teoria das cem linguagens. Naquele momento, o ateliê foi declarado um lugar para as cem linguagens: desenho, pintura, escultura, matemática, poesia-linguagens que dialogam com as diferentes disciplinas e os diferentes mundos culturais. O ateliê trouxe outra diferença para a escola e promoveu ao máximo a ideia da diversidade, incentivando uma nova pedagogia que enfatizasse a

subjetividade [e a interconectividade] da criança. Considerando o ateliê uma metáfora, gostaria de dizer (e não sou a única) que a escola como um todo tem de ser um grande ateliê, onde crianças e adultos encontram suas vozes em uma escola que se transforma em um grande laboratório de pesquisa e reflexão (GANDINI, 2019, p. 44).

As escolas precisam de vida, as paredes em vez de cores cinzentas necessitam contar as histórias que se passam por lá a todo instante. As crianças precisam saber que aquilo que produzem tem significado e importância, não apenas para elas, mas também para aqueles que convivem.

A proposta de ateliês, ou sala de artes, ou sala de criação, independente da nomenclatura desejada, nos convida a dar voz ao processo de aprendizagem para não ficarem guardados em pastas, de modo que em tempos mais tardios sejam descartados, mas propõem que o fazer artístico seja exposto, explorado, contemplado.

Malaguzzi (1999) afirma que o ateliê vai além de um mero espaço de produção de registro, mas que:

O atelier, um espaço rico em materiais, ferramentas e pessoas com competência profissional, contribuiu muito para nosso trabalho sobre a documentação. Esse trabalho informou bastante – mas pouco a pouco – nosso modo de estar com as crianças. Ele também de uma forma bastante bela, obrigou-nos a refinar nossos métodos de observação e registro, de modo que o processo de aprendizagem se tornasse a base de nosso diálogo com os pais. Finalmente, nosso trabalho no atelier ofereceu-nos arquivos que atualmente são uma arca do tesouro do trabalho das crianças e do conhecimento e das pesquisas dos professores (GANDINI, 2016, p.80)

Observaremos, nas figuras 26 e 27, ateliês de uma das escolas de Reggio Emilia, aos quais observamos a disposição dos materiais, a vida que existe nas paredes, a forma como a mobília está organizada e assim, podemos fazer um paralelo com as salas de aulas das escolas públicas brasileiras. Não sendo um sonho impossível, pois muito do esforço e implementação de espaços de criações dependem principalmente da comunidade escolar, da desmitificação cultural e da quebra de paradigmas e estereótipos tradicionalistas.

Figura 27O ateliê da Escola Diana – Reggio Emilia



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/151363237447513008/>

Figura 280 ateliê da escola Diana – Reggio Emilia



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/151363237447513013/>

Investigamos nos documentos oficiais do município de Lins-SP para constatar se existe alguma orientação quanto à disposição das salas e principalmente sobre as exposições dos trabalhos dos alunos e não encontramos, nos documentos do ensino fundamental, a abrangência sobre o assunto, porém já na educação infantil o município orienta da seguinte forma:

- Não é legal perder a oportunidade de decorar a classe com a criação da criança, por quê:
A criança se sente feliz e pertencente a um ambiente que valoriza aquilo que é capaz de fazer. A ideia e preocupação do professor em decorar a sala de aula com motivos infantis, decoração esta que se mantém durante o ano, poderia ser substituída a cada contexto com atividades da criança. Algumas condições do espaço devem ser preparadas para a fixação dos materiais expostos de forma que não frustre o professor e valorizar a obra criada, como, por exemplo, varal, paredes azulejadas, madeirite e biombos (LINS, 2020, p. 72).

Na perspectiva de Malaguzzi (1999), o espaço é tão importante no processo de aprendizagem que define como o terceiro educador, já que no sistema de ensino de Reggio Emília as escolas contam com dois educadores por turma. Esses educadores são um professor com formação para o magistério e o atelierista:

Professores cuja formação os orientara a valorização das linguagens de expressão das crianças(...) assim, o professor que trabalhava com crianças em expressão visual foi chamado de atelierista, em vez de “professor de artes” (GANDINI, 2019, p. 6)

As crianças até a vida adulta passarão a maior parte do tempo no ambiente escolar, que será um incentivador da aprendizagem, formação e lembranças, então precisamos nos perguntar, qual será a impressão que queremos deixar para a vida desses alunos?

Algumas escolas têm o mesmo perfil por gerações, então ao trazermos esse exemplo de espaço provocador, interativo e lúdico, tivemos a ousadia e pretensão de provocar nos educadores que analisem seus espaços escolares, que utilizem as produções de seus educandos, e que o tornando mais agradável e frutífero, como refletimos na visão de Malaguzzi e reportamos a nossa realidade de sala de aula em que:

O ateliê tinha de ser um lugar para pesquisar as motivações e as teorias das crianças a partir de seus rabiscos, um lugar para explorar variações em instrumentos, técnicas e materiais que usamos para trabalhar. Tinha de ser um lugar que favorecesse os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com semelhanças e diferenças entre linguagens verbais e não verbais (GANDINI, 2019, p. 8).

Portanto, precisamos romper o tradicionalismo das salas de aulas, mesmo que não seja possível a transformação do espaço físico, mas que possamos a partir do estudo dessas experiências romper com as possibilidades restritas dos materiais e de espaço, para que valorizemos todo o processo de criação e expressividade infantil em todas as linguagens e disciplinas escolares.

Na próxima seção, nos aprofundaremos nos dados empíricos desta pesquisa e nas concepções dos professores do ensino fundamental sobre a importância do fazer artístico e a utilização do desenho

5. PERCURSO DA PESQUISA

*Dados não são apenas aquilo que se recolhe
no discurso de um estudo, mas a maneira
como as coisas aparecem quando abordadas
com um espírito de investigação[...] Os
detalhes específicos são pistas úteis para a
compreensão do mundo dos sujeitos.
(BOGDAN E BIKLEN,
1994)*

Nesta sessão apresentamos o percurso de investigação qualitativa da pesquisa que, de acordo com os objetivos e conforme observamos no mapa conceitual (Apêndice A), vem retratar suas etapas e seu desenvolvimento, expor os procedimentos de coleta de dados, o contexto da rede municipal investigada, bem como traçar um perfil dos docentes do Ensino Fundamental nos anos iniciais e analisar como o desenho é trabalhado na respectiva modalidade de ensino.

Averiguamos os documentos e legislações do primeiro ano do ensino fundamental nos âmbitos nacional e municipal para que neste momento pudéssemos compreender a proposta curricular, a concepção docente e as metodologias aplicadas com os educandos, por meio da coleta e análise de dados.

Para que a pesquisa fosse aplicada, primeiramente elaboramos o projeto de pesquisa e submetemos seus procedimentos metodológicos ao Comitê de Ética em Pesquisa da “Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências do Campus de Bauru, que após análise retornou com um parecer final aprovado sob nº 3.705.476. Em âmbito municipal houve a autorização da Secretária Municipal da Educação do município pesquisado (Apêndice D) e também com o consentimento dos próprios docentes envolvidos na pesquisa, mediante a leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B).

O desenvolvimento da pesquisa qualitativa seguiu as etapas e estratégias de estudos teóricos como determinam Bogdan e Biklen (1994), sendo indispensáveis para a construção do produto, o qual segundo esses autores “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em

pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Para tal coleta, utilizamos o questionário (Apêndice C) e tivemos o cuidado de seguir de forma fidedigna cada apontamento respondido pelos participantes, pelo qual buscamos a compreensão das perspectivas de sujeito a cerca de seu entendimento sobre o tema investigado.

Seguindo as etapas metodológicas (Bogdan e Biklen 1994), para alcançar o objetivo desta pesquisa, nosso trabalho ocorreu nas seguintes etapas:

- Levantamento bibliográfico e estudo de fundamentações da teoria de Vygotsky que aborda a importância da utilização do desenho infantil com a criança do primeiro ano do ensino fundamental;
- Pesquisa e estudo de documentos que norteiam a rede municipal de ensino nas modalidades educação infantil pré-escola e ensino fundamental –ciclo I - primeiro ano;
- Aplicação de questionários com docentes do ensino fundamental da rede municipal envolvida na pesquisa, visando compreender qual é a concepção que os professores têm da importância de utilização do desenho em sala de aula;
- Análise qualitativa dos dados coletados com os docentes do ensino fundamental;
- Elaboração da dissertação embasada no levantamento bibliográfico, pesquisa e análise das coletas dos dados;
- Desenvolvimento do material didático em formato de e-book com textos reflexivos e orientações didáticas com possibilidades de utilização do desenho no ensino fundamental;
- Análise do material didático a banca de juízes, composta por docentes do ensino fundamental

A pesquisa de campo ocorreu em quatro das cinco escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino do município de Lins- SP. As escolas envolvidas possuem grupos de profissionais docentes (PEB I – Professores de Educação Básica I) que atuam do primeiro ao quinto ano de forma polivalente

com rotatividade anual e ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, bem como com os professores especialistas (PEB II – Professores de Educação Básica II) das disciplinas de Arte, Educação Física, Inglês e Informática. No entanto, observa-se que o grupo de PEB II não participou da pesquisa.

O objetivo do questionário foi compreender qual a concepção que os professores de educação básica I têm a respeito da importância do desenho no processo de ensino e aprendizagem. Após a aplicação deste questionário, foi desenvolvida a análise dos dados coletados objetivando identificar as concepções e nortear a base para o desenvolvimento do material didático, produto desta pesquisa.

Na próxima sessão discorreremos sobre o campo de pesquisa e o perfil da rede municipal.

5.1 Campo de pesquisa

A rede municipal de ensino escolhida conta com quatro escolas de ensino fundamental na zona urbana e uma escola de educação infantil e ensino fundamental na zona rural, de modo que a última unidade escolar não participou desta pesquisa. A escolha da rede se deu por ser o local de trabalho da professora pesquisadora que já lecionou em três das quatro unidades participantes e conhece a realidade vivenciada pelos educadores.

As instituições educacionais estão localizadas em pontos extremos da cidade, em bairros periféricos e cada uma possui um perfil diferenciado de clientela – educandos, comunidade escolar, níveis sociais – todavia contemplam problemas parecidos relacionados a drogas, álcool, negligências de cuidados e violência, por exemplo.

Todas atendem o ensino fundamental de nove anos, abrangendo no ciclo I os 1º, 2º e 3º anos e no ciclo II os 4º e 5º anos, nos períodos matutino e vespertino, porém duas unidades têm suas peculiaridades operacionais: uma das escolas funciona em período integral tendo aulas apenas no período da manhã e, no contra turno, os alunos participam de projetos e oficinas, enquanto

a outra unidade escolar, no período noturno, atende à EJA - Educação de Jovens e Adultos.

As características dos espaços físicos das escolas são diferentes, porém todas possuem as estruturas básicas, salientando que uma escola tem a arquitetura CAIC- Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Todas contam com espaços essenciais para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

As unidades possuem pátio coberto, três contam com quadra coberta para aulas de Educação Física no mesmo terreno e uma unidade com quadra fora da escola também coberta, localizada a alguns quarteirões.

Destas unidades escolares, três possuem sala de recursos para atendimento educacional especializado, assistindo os alunos com deficiência da própria unidade e os que residem ao entorno das instituições. Além disso, também contam com profissionais da educação, denominados tutores de classe, que atendem a esses educandos durante as aulas regulares e trabalham juntamente com o professor em sala de aula.

As quatro escolas possuem biblioteca, porém recentemente uma das unidades precisou desativar para virar sala de aula devido ao aumento da demanda de alunos. Contam com sala da diretoria, secretaria e coordenadoria, sala dos professores, refeitório, banheiros para funcionários e outros para os alunos, cozinha, despensa, sala de depósito, lavanderia, horta e sala de informática que conta com o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de Educação Básica.

Apenas duas unidades possuem salas para as atividades de Arte que foram organizadas pelas próprias docentes, utilizando salas que estavam desativadas, uma das escolas é a com estrutura CAIC, nessa unidade foi reaproveitado o laboratório de ciências. Na outra unidade, é uma sala de aula comum, mas com mobília diferenciada, mesas grandes para que o trabalho seja em grupo, armários abertos com materiais à disposição e espaço para exposição de trabalhos. Assim, salientamos que nesse ambiente os alunos têm à disposição os materiais necessários para as propostas pedagógicas, saindo do contexto tradicional, sem limitar o fazer artístico.

As escolas têm seu próprio PPP – Projeto Político Pedagógico e Plano de Ensino, bem como contam, nos moldes da gestão democrático-participativa, com Conselho de Escola, ACE- Associação da Comunidade Escolar e Conselho de Classe e Ciclo. Toda a rede municipal conta com um currículo unificado que foi recentemente reformulado de acordo com a BNCC.

A rede adota alguns projetos em comum como o Grupo de Estudos, que acontece em cada unidade escolar e pode ser realizado ou em horário oposto ao de aula, ou em casos especiais no mesmo período.

Existem também os projetos extracurriculares que, em parceria com as Secretarias de Esporte e Lazer e de Cultura, por meio do Programa Escola Aberta, visam atender os alunos no contraturno escolar, bem como a comunidade, oferecendo atividades de cultura, esporte e lazer, sob orientação de profissionais da área de Educação.

Existe também a preocupação com o meio ambiente. O Projeto Horta nas Escolas realiza atividades de cultivo de hortas e jardinagem com paisagismo, utilizando pneus para o plantio de diversas flores, grama e hibiscos, o qual culmina com a colheita e o consumo dos legumes e hortaliças.

Falaremos agora sobre o corpo docente, um dos sujeitos dessa pesquisa, e na próxima subseção teremos como objetivo compreender o perfil da rede pesquisada.

5.2 Perfil dos docentes do ensino fundamental da rede municipal de Lins – SP

Para elaborar o perfil docente da rede municipal de ensino participante da pesquisa, utilizamos as informações iniciais levantadas no questionário e, em específico, as questões de 1 a 3 presentes no questionário que compõe esta entrevista (Apêndice C).

No total trinta profissionais responderam à pesquisa no ano de 2020, e seis não retornaram com o questionário, dentre esses profissionais alguns acumulam dois cargos na mesma rede. Quanto ao sexo, a maior parte deste grupo é feminina, possui 27 mulheres e 3 homens.

O docente para atuar no ensino fundamental preferencialmente, segundo a legislação vigente, deve ter a formação em magistério ou graduação em

pedagogia, podendo ser rotativo o ano (turma) de atuação, além de serem docentes polivalentes.

A LDBEN nº 9394/96, determina em seu artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso e licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Os profissionais possuem a formação acadêmica exigida, compondo-se o quadro por alguns com curso superior de Pedagogia, os com a formação técnica do magistério e aqueles com complementação em nível superior em outra área educacional, bem como os que relatam ter a formação superior e pós-graduação *lato sensu*, requisitos esses, de acordo com a LDBEN nº 9394/96, para atuar na área da docência como Professores de Educação Básica I no Ensino Fundamental. Estas informações foram levantadas por meio da pergunta nº 1, “Qual sua formação acadêmica?”.

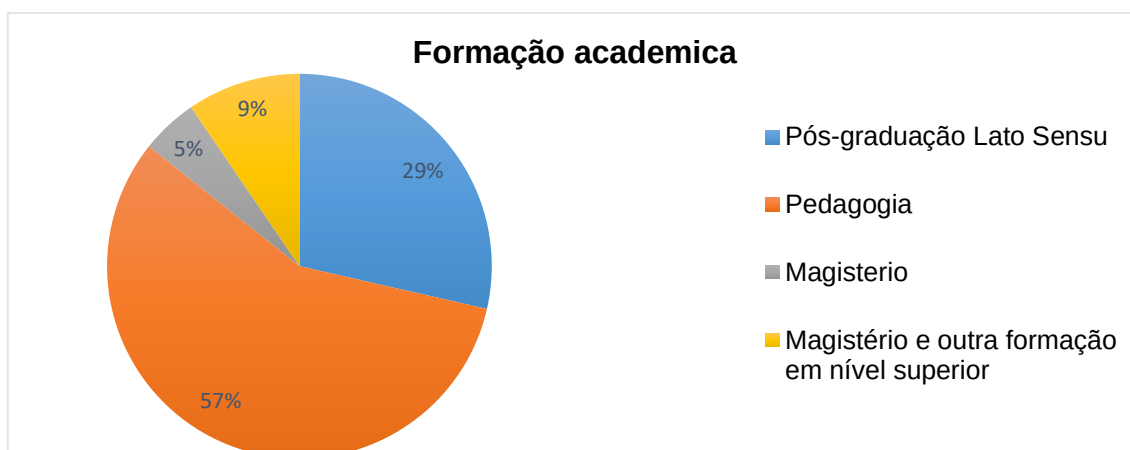
Tabela 3: Questão 1. Formação acadêmica

Formação Acadêmica	
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	12
Pedagogia	24
Magistério	2
Magistério e outra formação em nível superior	4

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A tabela 3 mostra que 95% dos professores possuem graduação em nível superior, no qual apenas 5% dos trinta, possuem apenas magistério formação técnica mínima exigida.

Gráfico 1: Questão 1. Formação acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Para que possamos aprofundar um pouco mais neste perfil profissional, é imprescindível saber o tempo de docência e experiência acumulada na área de atuação. Para demonstrar tais informações utilizaremos a tabela 4 e 5 e o gráfico 2 e 3 que expõe os dados levantados no questionário, na pergunta nº 2: “Quanto tempo faz que leciona? Em qual ano?”.

Tabela 4: Questão 2. Tempo de atuação na docência

Tempo de docência dos profissionais da rede pesquisada

Atuo no magistério há mais de 20 anos	3
Atuo no magistério há mais de 15 anos	4
Atuo no magistério há mais de 10 anos	8
Atuo no magistério há mais de 5 anos	9
Atuo no magistério há menos de 5 anos	5
Atuo no magistério há menos de 1 anos	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Gráfico 2: Questão 2. Quanto tempo faz que leciona?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A tabela e o gráfico 2 revelam que a rede conta com a maioria dos profissionais atuando há mais de cinco anos na docência, ou seja, um grupo que já tem uma vivência e experiência na área docente.

É pertinente, ao traçarmos o perfil do docente, observar se nas escolas há um rodízio quanto às salas que os professores lecionam, ou se acabam permanecendo sempre no mesmo ano. O gráfico 3 nos revela que há um equilíbrio, mas que existe uma porcentagem maior que preferem sempre atuar no mesmo ano.

Tabela 5: Questão 2. Quanto tempo faz que leciona?

Tempo de atuação em anos e ciclos

Lecionou a maior parte da carreira no mesmo ano e ciclo	17
Variou os anos e ciclos de atuação na docência	13

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

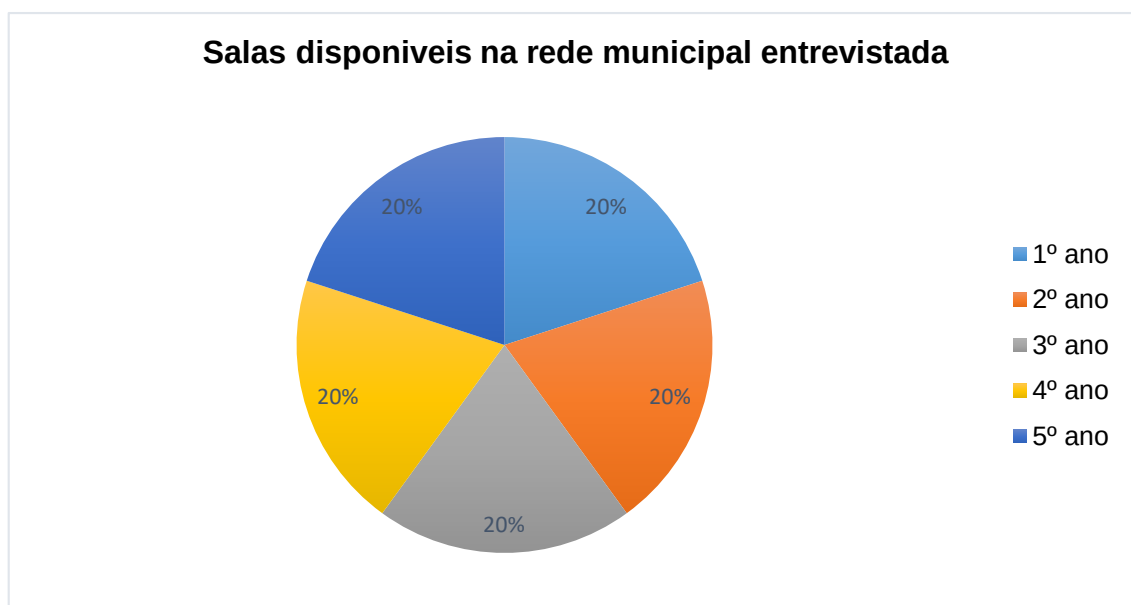
Gráfico 3: Tempo de atuação em anos e ciclos



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para finalizar esse primeiro momento do perfil de docência da rede, observaremos quantas salas existem no ciclo I e II e quantos primeiros anos a rede atendeu no ano vigente dessa análise. Ressaltamos que esses dados são a partir dos questionários que tivemos acesso, faltando seis salas que não responderam à pesquisa.

Gráfico 4: Salas existente na rede municipal de ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Constatamos que a rede atende o ensino fundamental de forma uniforme e que dentre as salas 20% é destinada ao primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, seis salas. Na próxima sessão falaremos ainda do perfil docente atrelando aos aspectos pedagógicos e as concepções acerca do desenho.

5.3O desenho pela ótica dos docentes do ensino fundamental

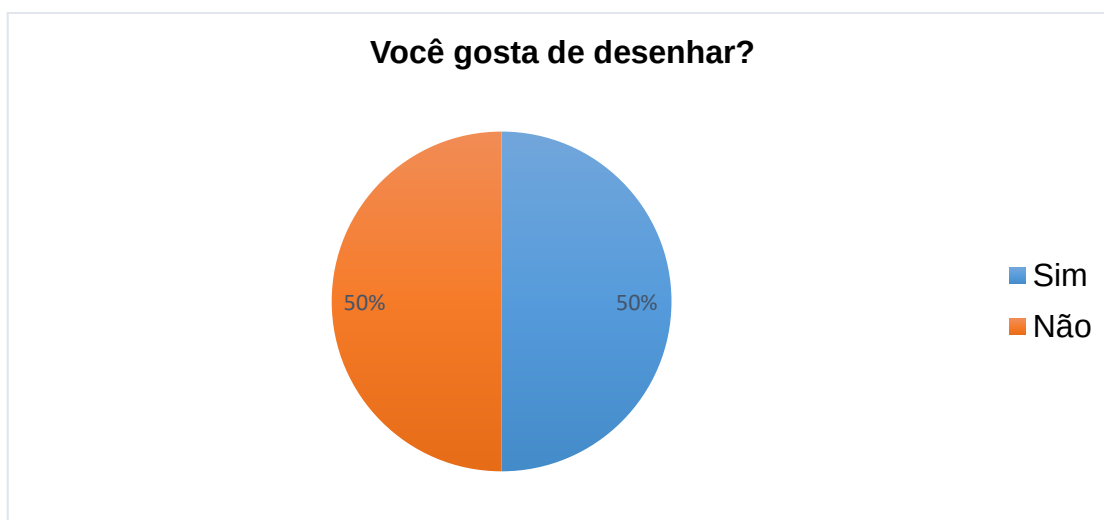
Durante o estudo bibliográfico sobre a importância do desenho, constatamos que o papel do adulto é de extrema importância para que as crianças pratiquem o ato de desenhar e desenvolvam habilidades pictóricas. Desta maneira, retrataremos os dados da investigação quanto a visão que os educadores entrevistados têm sobre o desenhar no ensino fundamental ciclo I, e analisaremos seu envolvimento e afinidade do grupo docente com a ação.

Complementando o perfil docente em seus aspectos pedagógicos, no que diz respeito ao ato de desenhar, por intermédio da pergunta nº 3, quis-se saber: “Você gosta de desenhar? Se gosta, costuma fazer em quais ocasiões?”.

De acordo com as convicções da teoria vygotskyana de que o meio vem a influenciar no desenvolvimento do indivíduo, assim como influência nas questões ao desenvolvimento do desenho, saber o grau de envolvimento do docente com a prática contribuiu para analisarmos o quanto esse vem sendo estimulado no ambiente escolar, ou quais são as falhas que levam a estagnação precoce.

Assim, constatamos que dentre o grupo que apenas 50% gostam de desenhar, dos quais entre os 6 docentes que lecionam no primeiro ano do ensino fundamental, 2 disseram não gostar de desenhar e um afirmou não praticar, número expressivo representando também 50% das salas, índice preocupante que alerta para a defasagem do ato de desenhar em processo transitório de modalidades de ensino, como poderemos observar no gráfico nº 5.

Gráfico 5: Questão 3. Parte A: Você gosta de desenhar?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Derdik (2020) já nos alertou sobre a importância de o professor também ser desenhante, pois como poderá desenvolver atividades com desenho se não acredita em sua importância, se não praticar? Sendo assim, essa porcentagem de apenas 50% dos docentes gostarem de desenhar, torna-se preocupante quanto ao espaço que o desenho possa ter em sala de aula, sua valorização e interpretação, pois:

É fundamental que o arte-educador reconheça em si a capacidade de exercer o ato criativo de forma tão natural quanto comer, dormir e sonhar. O arte-educador, que vivencia o desenho como potência expressiva e poética, dificilmente incorrerá em erros grosseiros de interpretação e avaliação de um desenho realizado por alguma criança (DERDIK, 2020, p.17)

Nos quadros 10 e 11 trataremos das justificativas que foram expressas quanto ao gostar ou não de desenhar, no qual dividiremos em dois quadros, tangendo que um remete as justificativas dos que afirmaram gostar de desenhar e no outro as justificativas dos que disseram não gostar.

Quadro 10: Questão 3. Você gosta de desenhar? Se gosta, costuma desenhar em quais ocasiões?

Docentes	Respostas positivas quanto ao gostar de desenhar
1	“Sim, sempre que posso, inclusive durante as aulas, gosto de exemplificar com desenhos”.
2	“Amo desenhar! Faço desenhos a partir de palavras trabalhadas seja em uma parlenda, no livro didático, também para expor a história trabalhada”.

3	"Gosto sim, entretanto não desenho com frequência, somente quando estou brincando com meus filhos ou quando faço alguma ilustração durante as aulas".
4	"Sim, gosto. Em sala costumo realizar desenhos que auxiliam as explicações das disciplinas de português, matemática, ciências, história e geografia ou conforme a necessidade da matéria. Em casa com netos como passa tempo".
5	"Sim, quando preciso ilustrar algo na lousa para os alunos"
6	"Sim. Em momentos de lazer e em situações que preciso desestressar".
7	"Muito, em horas livres junto com os alunos".
8	"Sim, em situações que favoreçam maior fixação do conteúdo ou por prazer".
9	"Eu gosto de desenhar mais ultimamente quase não tenho praticado"
10	"Sim, na minha casa em momentos de lazer"
11	"Sim".
12	"Em alguns momentos"
13	"Sim. Em todas as situações que o desenho pode ser esclarecedor"
14	"Sim, artesanato".
15	"Sim, sempre que posso".

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 11: Questão 3. Você gosta de desenhar? Se gosta, costuma desenhar em quais ocasiões?

Docentes	Respostas negativas quanto ao gostar de desenhar
1	"Não aprecio, porém sei que o desenho é importante para o desenvolvimento da criança"
2	"Nem sempre desenho, mas na minha profissão o "desenhar" é necessário"
3	"Não costumo desenhar"
4	"Não costumo desenhar. Gosto de fazer reprodução através de análise/ observação de imagens"
5	"Bem pouco, as vezes me aventuro quando solicitada pelos meus filhos"
6	"Não tenho costume"
7	"Não gosto de desenhar/ Sito dificuldade".
8	"Não gosto"
9	"Não. Não tenho as habilidades necessárias para tal"
10	"Não, se necessário, na sala de aula"
11	"Não gosto muito de desenhar. Não possuo muitas habilidade para o desenho"
12	"Não"
13	"Não".
14	"Não"

15	“Não tenho praticado”
-----------	------------------------------

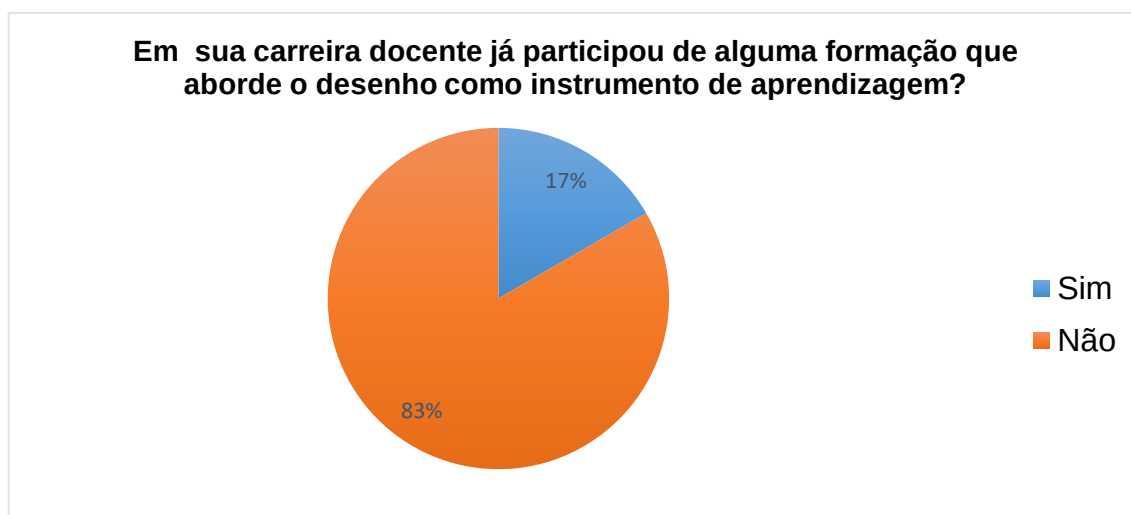
Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Observamos que parte das justificativas dos professores que apreciam desenhar é referente à prática metodológica da profissão, sendo que apenas algumas citações são referidas ao desenho como um passatempo e lazer. Entretanto, quando observamos as justificativas negativas, concluímos o quanto é presente a cultura de que o ato de desenho deve ser considerado como um dom artístico ou uma habilidade seletiva para poucos.

O desenho vai além do simples prazer, de uma habilidade motora ou de uma habilidade artística. É um ato essencial para o ser humano independente de sua idade e para a criança, “o desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunica” (DERDIK 2020, p.39).

Deste modo, torna-se pertinente averiguar o quanto o tema já foi abordado com o grupo ao longo da carreira docente, por meio da questão 4. “Em sua carreira docente já participou de alguma formação que aborde o desenho como instrumento de aprendizagem? Caso seja positivo, foi relevante para a sua prática docente? Justifique”. Conforme o gráfico 6 é possível analisar os seguintes resultados:

Gráfico 6: Questão 4. “Em sua carreira docente já participou de alguma formação que aborde o desenho como instrumento de aprendizagem?”



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os dados revelam que 83% dos docentes entrevistados nunca tiveram uma formação sobre o desenho, o que torna um agravante ainda maior, ao constataremos que dos seis professores que lecionam no primeiro ano todos afirmaram negativamente quanto à formação com o tema desenho. Os 17% que afirmaram já terem contato com o tema, relataram na maioria que ocorreu na educação infantil, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 12: Questão 4 “Em sua carreira docente já participou de alguma formação que aborde o desenho como instrumento de aprendizagem?”

Docentes	Explicar a relevância que a formação docente foi para a prática profissional
1	“Nunca participei, gostaria muito de ter a oportunidade, pois acredito que a alfabetização inicia com os primeiros traçados da criança”.
2	“Sim, durante reuniões de HTPC e HTPD quando trabalhei em uma escola de Educação Infantil. Foi relevante, pois aprendi que o ato de desenhar é algo simbólico para a criança”.
3	“Sim, realizei um curso durante minha formação, foi importante, pois facilita nas ilustrações das histórias/leituras”.
4	“Participei de formação sobre o desenho na Educação Infantil, refletindo sobre as fases e características”.
5	“Sim, pois esclareceu que o desenho não é uma ferramenta de produção livre apenas. Nele / por meio dele há objetivos, expectativas, por exemplo”.
6	“Sim, nas formações de educação infantil. Foi relevante a aprendizagem para a prática, pois auxiliou o entendimento das fases que cada criança passa. O desenho tem muito significado”.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Os dados averiguados afirmam a hipótese dessa pesquisa quanto à formação precária dos docentes do ensino fundamental referente ao tema de desenho, o qual podemos agregar ao processo de análise dos documentos do ensino fundamental que não expressam a necessidade de incentivar o ato de desenhar, essencial para o desenvolvimento humano.

Procuramos compreender qual a concepção que os educadores elencam a respeito da influência do ambiente nas produções dos educandos e realizamos a quinta pergunta “O ambiente pode influenciar nas produções de desenhos dos alunos? Justifique”. Obtivemos as seguintes informações:

Quadro 13: Questão 5 “O ambiente pode influenciar nas produções de desenhos dos alunos? Justifique”.

Docentes	Justificativa quanto ao ambiente influenciar nas produções de desenhos
1	"Sim, o desenho pode retratar o estado emocional do aluno"
2	"Sim. Alunos bem estimulados e com família presente na maioria das vezes fazem desenhos mais elaborados".
3	"Com certeza, pois é ali que ele expressa exatamente o que ele está sentindo e vivendo".
4	"Sim, as crianças tendem a reproduzir muitas situações e vivências".
5	" Sim. Acredito que é necessário fazer uma prévia com os alunos e propiciar um ambiente acolhedor".
6	"Sim, o ambiente influencia em tudo"
7	"Com certeza, o ambiente pode propiciar ideias durante as produções".
8	"Sim, a criança vai observar o que está ao seu redor e assim colher essas informações transmitindo para o papel"
9	"Sim, o desenho é uma forma de expressão, um ambiente mais calmo, por exemplo, com música, permite com que a criança se manifeste com mais tranquilidade e de forma clara".
10	"Sim, se o aluno tem contato com obras de Arte variadas e outros recursos onde a estética é valorizada e explorada, certamente suas produções serão mais claras elaboradas. Há a questão do desenvolvimento psicológico que influencia nas produções de desenho da criança".
11	"Sim, através do desenho a criança pode obter maior clareza, exemplo: situações matemáticas, textos enigmáticos (figuras)".
12	"Sim, dependendo do trabalho e de como é oferecido ao aluno pode levá-lo a desenvolver habilidades nesse campo, agora se não há incentivo, não se dá uma importância relevante irá ter momentos somente para desenhar sem objetivos".
13	"Sim, trabalhei em escolas de periferia onde os desenhos espontâneos sempre vinham com armas e carros de polícia. Atualmente trabalho em escola mais central e os desenhos trazem flores, corações e muito colorido".
14	"Sim, pois o aluno é sujeito do meio e suas vivências são expressas no desenho".
15	"Sim, se o professor abre um espaço para que os alunos se expressem por meio do desenho, isso pode favorecer a produção artística".
16	"Sim. Quando o assunto os interessa e eles se sentem a vontade, a produções são mais caprichadas e criativas".
17	"Sim, o ambiente contribui, pois estimula o aluno a usar sua criatividade".
18	"Muito, porque vai depender da proposta destas produções".
19	"Sim, penso que deve ser calmo e inspirador".
20	"Com certeza, para que o ambiente seja propício ao desenho o mesmo deve ser calmo, livre de interrupções constantes e com decorações e som ambiente que incentivem a criatividade"
21	"Sim, o espaço que a criança está inserida favorece o aperfeiçoamento através da exploração e da experimentação, já que quando a criança desenha cria concepções de mundo na qual está inserida valorizando o novo".
22	"O ambiente influencia na produção de texto, porque as crianças vão se basear muito no que veem para se inspirar e também precisa ter materiais e um ambiente tranquilo".
23	"Sim, imagino que ambientes influenciam na qualidade de produção dos desenhos".

24	“Sim, existem vários ambientes que estimulam e outros que atrapalham as produções. Um ambiente que haja respeito, confiança e diálogo contribuem para o desenvolvimento do educando”.
25	“Acredito que sim, pois deve aumentar a imaginação e a criatividade”.
26	“Sim, o ambiente é facilitador e a criança busca no lugar que está inserida para realizar suas criações”.
27	“Sim. O ambiente aguça o senso de observação na maioria dos casos”.
28	“Sim, por vezes as emoções, vivências, sonhos, anseios são representados nessas produções”.
29	“Sim. Normalmente os alunos costumam desenhar “coisas” que fazem parte do seu cotidiano
30	“Sim. O ambiente pode influenciar as produções dos alunos. Um ambiente rico em informações enriquece as produções das crianças estimulando-as”.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Analizamos por intermédio das devolutivas que o ambiente é interpretado como um local que traz informações contidas nesse espaço, que por este motivo deve ser preparado com enriquecimento visual e auditivo e, em contrapartida, também é visto como um meio social, com pessoas que são os principais agentes de transformação e influência, que se tornam decisivas para as representações dos repertórios transmitidos nas criações artísticas.

Porém, fazendo um paralelo à questão anterior o ambiente também precisa de representações que influenciam o modo das crianças produzirem a Arte, então é necessário que o educando também vivencie momentos em que o educador demonstre suas ações, para que o educando tenha a sensibilidade de interpretar e utilizar em suas práticas, pois:

O desenho realizado pela criança não se restringe de maneira alguma ao ato de copiar, como para alguns caberia pensar. Seja qual for o motivo que evoca na mente da criança a vontade de representar um objeto, o desenho não é mera representação servil do mesmo. A percepção se encarrega de reinterpretar, reconstruir e representar, resultado de uma complexa leitura e elaboração (DERDIK, 2020, p. 72)

Agora que já analisamos um pouco sobre a formação acadêmica e sobre o tema desenho, assim como as percepções sobre o papel do meio nos resultados das produções, buscamos averiguar se o desenho está sendo aplicado nas salas do ensino fundamental e quais seriam as principais motivações para o seu uso, mediante a questão 6. “Você costuma utilizar o

desenho em sua prática pedagógica? Caso use, qual é o seu objetivo principal?”, adquirimos as seguintes informações:

Quadro 14: Questão 6. “Você costuma utilizar o desenho em sua prática pedagógica? Caso use, qual é seu objetivo principal?”

Docentes	A utilização do desenho em sala de aula e seus objetivos
1	“Utilizo o desenho na contação de histórias. Registros de informações coletadas pelos alunos”.
2	“Utilizo o desenho em alguns momentos, principalmente nas aulas de matemática para representar algumas situações exploradas”.
3	“Sim. Dependendo da situação de aprendizagem, do que se espera como, por exemplo, uma HQ (história em quadrinhos), a ilustração de um conto, etc.”
4	“Sim. Tudo com o objetivo de reforçar alguma explicação”.
5	“Sim, para que percebam junto ao contexto suas representações e se expressem com autonomia”.
6	“Não costumo utilizar o desenho”.
7	“Não utilizo”.
8	“Como forma de poder expressar o seu meio, sua realidade, seu sentimento...”
9	“Sim, normalmente para fixar o conteúdo ensinado”.
10	“Muito pouco, quando uso é para ilustração ou para complemento da atividade que está sendo trabalhada”.
11	“Utilizo o desenho ao solicitar que descrevam atividades externas (passeio); ao confeccionar cartazes temáticos (água, dengue, centenário, imigração); ao ilustrar as produções textuais”.
12	Não necessariamente. Utilizo imagens para exploração de determinado conteúdo”.
13	“Sim, para ilustrar contos”.
14	“Sim, apesar de sentir dificuldade para desenhar acredito que o desenho contribui para assimilação da aprendizagem”.
15	“As crianças produzem desenhos ou realizam releituras para as capas de atividade bimestrais. Além disso, tem bastante contato com ilustrações de livros, seja na leitura deleite ou rotina de sala de aula”.
16	“Sim, para ilustrar histórias/ produções de autoria, HQ's, panfletos, cartazes, para explicar estratégias matemáticas, para expressar compreensão de conteúdos trabalhados”.
17	“Sim. Para ilustrar passeios, atividades (horta) e demonstrar suas vivências”.
18	“Somente nas aulas de ciência e na de matemática, com objetivo de ilustrar o conteúdo e a situação problema”.
19	“Sim, mas com o objetivo de facilitar ou explicar a matéria do momento”.
20	“Sim. Tem como objetivo favorecer maior aprendizagem”.
21	“Utilizo somente para ilustrar as aulas. Ex: se estamos trabalhando o conto Cinderela, solicito que façam um desenho sobre a história, nestes casos, costumo desenhar na lousa também”.
22	“Sim, permitir que o discente se expresse e possibilitar uma aula mais significativa e contextualizada”.
23	“Sim uso no objetivo de uma alfabetização agradável e prazerosa”.
24	“Sim! Desenvolver a criatividade durante as produções”.

25	“Algumas vezes utilizo, mas costumo nem sempre com o objetivo de ensinar apenas ilustrar”.
26	“Sim. O ambiente alfabetizador é necessário para que haja a visualização e a associação entre desenho e escrita”.
27	“Sim, em atividades que o aluno possa se apropriar do que está sendo solicitado fazer as associações devidas”.
28	“Sim, para ilustrar alguma atividade que está sendo desenvolvida principalmente em matemática”.
29	“Sim. Autorretratos em história, trajetos em geográfica e matemática, ilustrações de histórias lidas, fora desenhos com temas livres”.
30	“Sim, fixação de conteúdo ou retrato de história contada”.

Fonte: Elaborado pela autora (2020),

No quadro 14, observamos que as respostas obtidas vão de encontro com a análise que fizemos dos documentos do ensino fundamental, em que o desenho é utilizado principalmente como um suporte de fixação de conteúdo e como representação de um tema estudo, simplesmente como uma forma de ilustração. Constatamos que alguns docentes citam que não utilizam o desenho nas práticas pedagógica, ou se fazem é de forma esporádica.

Ao analisarmos essa questão novamente nos deparamos com o despreparo docente no assunto, pois o desenho em sala de aula não é utilizado como uma rica linguagem prazerosa e vital, essencial para o desenvolvimento gráfico-plástico, mas será apenas um instrumento representativo em determinada metodologia, ou seja, não haverá uma preocupação com o processo de criação, os meios utilizados para a sua elaboração, o que entrará em questão é se a criança conseguiu representar algo, e isso terá um peso maior que o próprio ato de desenhar.

O desenho constituiu para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual sente existir. O desenvolvimento do potencial criativo na criança, seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse, é essencial ao seu ciclo inato de crescimento. Similarmente, as condições para o seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo) não podem ser estáticas (DERDIK, 2020, p. 41)

Para sabermos como acontece a introdução do desenho em sala de aula, os docentes foram convidados a responder à questão 7 “Como são feitas as propostas do desenhar em sala?”.

Quadro 15: Questão 7 “Como são feitas as propostas do desenhar em sala?”

Docente	Como é proposto o desenho em sala de aula
1	“Cada aluno desenha a sua maneira, sem modelos ou moldes pré determinados”.
2	“As propostas são feitas para que haja a associação palavra/desenho”.
3	“De acordo com um conteúdo que esteja sendo trabalhado”
4	“Fazer uma releitura da capa de um livro lido”.
5	“Normalmente elas partem de alguma proposta que está nos planejamentos e livros didáticos”.
6	“A partir de reprodução de histórias contadas como foi o final de semana e desenho livre”.
7	“Atentando aos detalhes, organização, espaço, etc.”
8	“Em uma atividade “do que é, o que é” a criança adivinha a resposta ou a palavra correta e ilustra ela no livro”.
9	“Contextualizadas com a proposta de trabalho. Em alguns momentos de forma mais livre com música (para relaxar)
10	Além das citadas anteriormente, costumo desenhar mapas na lousa para serem copiadas no caderno. Ou ilustrar os principais episódios da história (narrativa) já trabalhei com obras de Arte, algumas foram reproduzidas: Tarsila do Amaral, Dan Mabe, e outros”.
11	“Mediante a necessidade do conteúdo trabalhado”.
12	“São momentos muitos poucos, as vezes para retratar uma leitura, um croqui ou em situações problemas para auxiliar a interpretação”.
13	“Em minhas aulas os alunos desenhavam quando o livro pede em alguma atividade (trajetos, quarteirão, mapas, lugares), ou quando existe uma temática envolvida (carneval, natal, etc.)”.
14	“Cada um desenha de sua maneira seguindo o tema”.
15	“Sempre como expressão do que o aluno aprendeu, do que quer comunicar, para complementar textos verbais (como textos não verbais)”.
16	“São feitas por meio de releituras (imagens mostradas em data show), desenhos das partes de livro que mais os impressionaram”.
17	“São contextualizadas de acordo com os temas trabalhados”.
18	“Fazem os desenhos conforme a história nos contos”.
19	“Não ocorre”.
20	“Há o fornecimento de material como: lápis, lápis de cor, régua, giz de cera, sulfite e/ou cartolina”.
21	“Geralmente as propostas são feitas a partir de algo que esteja sendo trabalhado no momento”.
22	“Normalmente dou um tema e eles desenhavam”.
23	“São usados em forma de releituras, desenhos livres, etc.”
24	“Rara às vezes desenhamos. Geralmente nas aulas de geografia fazemos mapas”.
25	“O desenho não está inserido nas minhas aulas”.
26	-
27	“Principalmente para retratar episódios de algum filme ou texto lido”.
28	“Baseadas em língua portuguesa, por exemplo, nos gêneros mais gráficos visuais ou na produção de gráficos em matemática”.
29	“É necessário colocar que na “escola” em que trabalho há um professor especialista (Arte) assim essas atividades são trabalhadas na aula dela”.
30	“As propostas são feitas conforme o tema abordado e o conteúdo a ser trabalhado como forma de representação”.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao analisar as respostas, compreendemos que o desenho no ensino fundamental não tem uma proposta sólida e com objetivos claros para os docentes, muitos não trabalham com o recurso, ou instituem o papel de sua utilização principalmente para a disciplina de Arte, como constatamos na resposta do docente 29.

Grosso modo, analisamos que a aplicação do desenhar acontece como uma complementação ao conteúdo já trabalhado e sua proposta é o registrar um acontecimento ou evento, o que também foi constatado na questão anterior.

A criança, enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina ou até silencia...O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário (DERDIK, 2020, p. 26)

Mediante a investigação fez-se pertinente questionar em que momento é oportunizado o desenhar, e analisarmos os objetivos que os professores apresentam ao utilizá-lo e como esses são propostos, por meio da questão 8 tenciona-se a saber: “Você oportuniza que seus alunos desenhem em qual momento das atividades acadêmicas?”, auferimos as seguintes devolutivas:

Quadro 16: Questão 8. Você oportuniza que seus alunos desenhem em qual momento das atividades acadêmicas?

Desenho	O momento em que o desenho acontece:
1	“Quando solicito representação ou até mesmo a pedido deles”.
2	“Sempre que há oportunidade e em todas as disciplinas”
3	“Vários momentos, inclusive na matemática para quantificar os elementos de uma coleção, bolas de gudes, bonecas, lápis, etc.”
4	“De acordo com a proposta de trabalho (atividade de interpretação, na matemática, quando quero que expressem o que aprenderam ou sentem...)”.
5	“Sim, entretanto isso não acontece com frequência. Quando há projetos, como: Feira de Ciências, desenhos dos sistemas do corpo humano”.
6	“Durante as aulas de matemática, nas resoluções problemas e em ciências”.
7	“Desenhos livres muito raramente, as vezes só quando terminam as atividades para poderem esperar os amigos terminarem”.
8	“Idem ao anterior”.
9	“Quando considerar necessário”.

10	"Em diversos momentos, em todas as disciplinas, sempre contribuindo para os conteúdos trabalhados".
11	"Ao término do bimestre para produção da capa das atividades. Porém, há crianças que gostam de desenhar ao término das atividades e eu não os empeço".
12	-
13	"Sim, eles têm a oportunidade de ilustrar contos, textos narrativos, textos informativos".
14	"Raramente/ matemática- fração".
15	"Resposta semelhante a 6".
16	"Nas produções que é feito releituras, ou trabalhos expositivos, cartazes..."
17	"Quando leem algum livro, peço que desenhem algo relativo ao que leram".
18	"Durante estudo com obras- releitura/ após passeios ou quando (registram através de desenhos de fins de semana em casa) / desenhos livres / cantinhos diversificados".
19	"Raramente. Geografia-mapas / ciências-corpo humano/ matemática-gráficos".
20	"O desenho não está inserido nas minhas aulas"
21	"Nas produções textuais, nos finais das leituras deleites e/ou colaborativas, elaborações de cartazes ou quando é realizada experiências"
22	"Sempre que o conteúdo exigir e também como forma de entretenimento e distração"
23	"Em momentos condizentes a determinados. Assuntos trabalhados e também quando solicitam.
24	"Em alguns momentos (poucos), principalmente nas aulas de ciências, geografia e matemática".
25	"Como é um primeiro ano esse recurso é bastante utilizado, durante várias atividades e disciplinas".
26	"Alunos que ainda não compreenderam o sistema de escrita alfabética, utiliza do recurso do desenho para se expressar"
27	"Em vários momentos como: na contagem dos alunos (representar menino/menina e quantidade). Personagens da leitura, desenhos que representem palavras".
28	"Ilustrações de histórias, de palavras para que haja associação da mesma".
29	"São poucos os momentos, mas o objetivo maior é ilustrar (passeios, eventos, filmes, cantigas, contos...)"
30	"Idem a anterior".

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

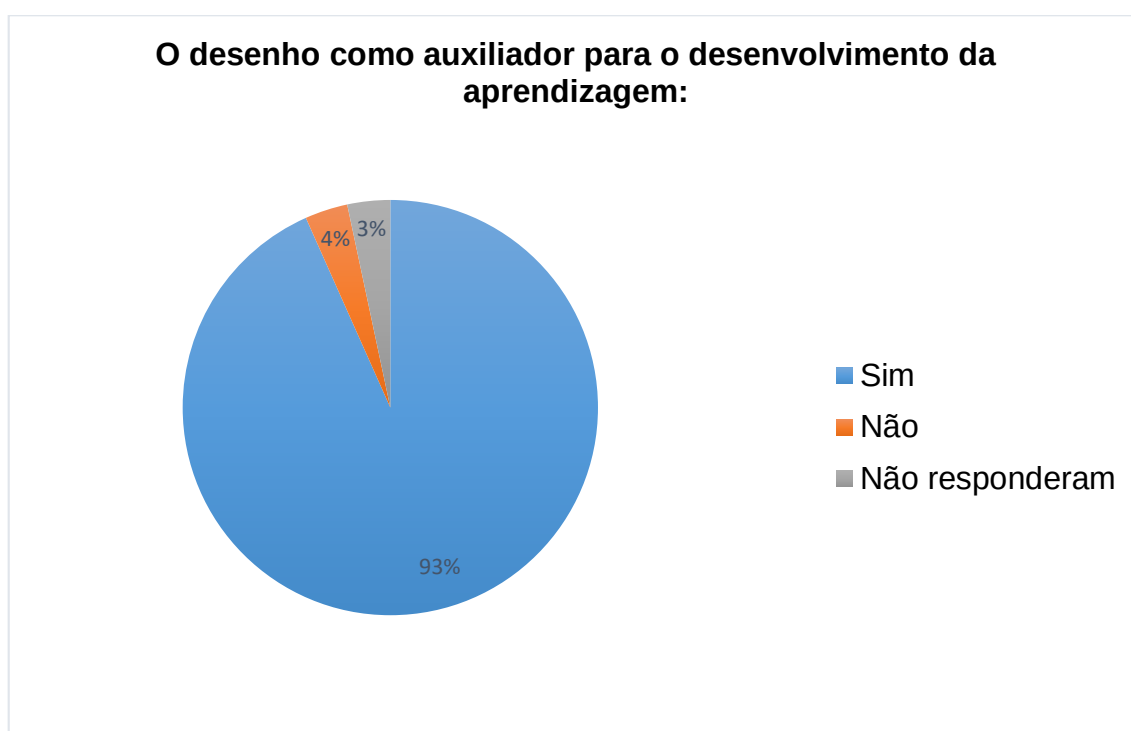
Verificamos que o desenho é pouco utilizado no ensino fundamental, ao qual alguns professores não conseguiram elencar os momentos em que o ato de desenhar acontece em sala de aula.

Infelizmente, constatamos também que ao entrar no ensino fundamental a criança passará por um processo de estagnação do ato de desenhar, ao qual outros conteúdos torna-se o foco principal. Percebemos que algumas

professoras dos primeiros anos assinalaram a necessidade da utilização do desenho principalmente no processo de alfabetização, porém diante desse estudo o desenho vai além que apenas de um instrumento auxiliador, ele é essencial, é vital é expresso.

Buscamos saber se os docentes acreditam que o desenho possa auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, mediante a questão 9. “Você acredita que o desenho pode ser um recurso auxiliador para o desenvolvimento da aprendizagem?” Observamos a seguir que a maioria dos professores, 93% acreditam que o desenho auxilia no desenvolvimento da aprendizagem:

Gráfico 7: Questão 9. Você acredita que o desenho pode ser um recurso auxiliador para o desenvolvimento da aprendizagem?”



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os resultados dessa questão demonstram que mesmo que não haja ainda um conceito formado sobre o desenho, os docentes compreendem que existe um grau de importância em seu ato, e principalmente que quando uma criança o faz, estará desenvolvendo o processo de aprendizagem.

O desenho também é manifestação da inteligência. A criança vive inventando explicações, hipóteses e teorias para

compreender a realidade. O mundo para a criança é continuamente reinventado. Ela reconstrói suas hipóteses e desenvolve sua capacidade intelectual e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para elaborar essas “teorias” sob forma de atividades expressivas. (DERDIK, 2020, p. 43)

Analizamos a seguir algumas fundamentações que estão dispostas no quadro 17, que tratam do desenho e suas funções no desenvolvimento da aprendizagem:

Quadro 17: Questão 9 “Você acredita que o desenho pode ser um recurso auxiliador para o desenvolvimento da aprendizagem?”

Docentes	O desenho como auxiliador para o desenvolvimento da aprendizagem
1	“Sim, é a primeira maneira de se expressar depois da fala”.
2	“Sim”.
3	“Sim”.
4	“Sim”.
5	“Sim acredito”.
6	“Sim, visto que auxilia na expressão emocional”.
7	“Sim, mas o professor precisa saber como utilizar esse recurso”.
8	“Sim, sem dúvidas”
9	“Desenvolve a criatividade e a percepção”.
10	“Sim”.
11	“Para o quinto ano acredito que não”.
12	“Sim, por meio do desenho que a criança cria formas expressivas unindo imaginação, sensibilidade e reflexão”.
13	“Sim”
14	“Sim, porque é uma atividade que eles gostam e podemos aproveitar para fixar conteúdos, expressar visualmente o que não entendem”.
15	-
16	“Sem dúvidas, todo material lúdico e concreto é útil para agregar valor ao aprendizado”.
17	“Sim, porém as atividades propostas para o ensino fundamental I focam em conceitos e procedimentos, o que demanda tempo!”.
18	“Com certeza!”
19	“Sim, pois com o desenho o aluno constrói, assimila o aprendizado”.
20	“Sim, até mesmo para expressar o sentimento da criança, suas alegrias, angústias, medos”.
21	“Sim, sempre”.
22	“Sim. Por meio do desenho podemos realizar atividades buscando os conhecimentos prévios bem como a aprendizagem do conteúdo estudado ou a estudar”.
23	“Sim, em matemática eles (alunos) podem fazer uso de desenhos para organizar o pensamento matemático. Até sugiro em alguns casos, que eles desenhem o que o texto do problema diz”.
24	“Sim, com certeza”.
25	“Sim”.

26	“Sim, porém é necessário formação aos professores polivalentes para que consigam desenvolver um trabalho de qualidade sob esta perspectiva”
27	“Sim. É de suma importância, pois é uma forma da criança se expressar e dar significado ao que está sendo abordado”.
28	“Sim, pois contribui para construção do conhecimento”.
29	“Com certeza”.
30	“Sim”.

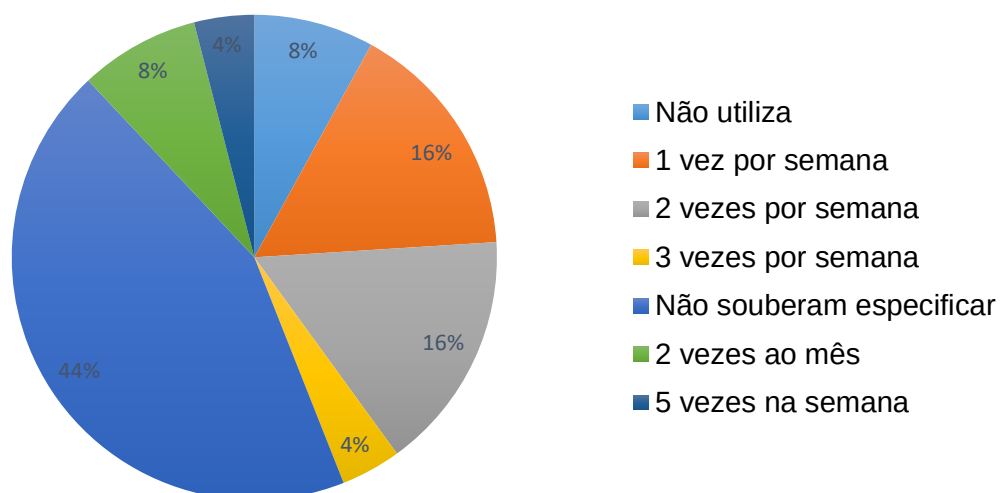
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Mediante as justificativas quanto ao desenho ser um auxiliador para o desenvolvimento da aprendizagem, muitos o colocaram como uma forma de expressão, desenvolve a criatividade, a percepção e retratar seu conhecimento de mundo. Detectamos assim que os professores necessitam de mais formações e estudos sobre o tema, para que tenham maior convicção de suas funções e objetivos.

Para que possamos analisar o quanto as crianças têm desenhado durante a semana, questionamos por meio da questão 10 “Quantas vezes na semana é proposto o desenho?”. Assim, compreendemos pelo gráfico 8 e pelo quadro 18 que a maioria dos professores não conseguiram estabelecer uma quantidade semanal de realização da proposta, sendo que alguns justificaram que o desenho passa a ser desenvolvido nas aulas de Arte no ensino fundamental, já os que conseguiram estabelecer uma média semanal informaram que o desenho é utilizado no máximo 3 vezes por semana, sendo que apenas um docente afirmou utilizar o recurso pedagógico 5 vezes por semana.

Gráfico 8: Questão 10. “Quantas vezes na semana é proposto o desenho?”

Quantas vezes o desenho é utilizado na rotina das aulas no ensino fundamental:



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 18: Questão 10. “Quantas vezes na semana é proposto o desenho?” “?”

Docentes	A quantidade semanal de utilização do desenho no ensino fundamental:
1	“Dependendo da atividade desenvolvida. Os alunos desenharam por vários motivos e ocasiões”.
2	“Normalmente uma vez na semana em minhas aulas, dependendo dos conteúdos trabalhados”.
3	“Quinzenalmente consigo fazer uso do desenho”
4	“Sempre que possível (mais de duas)”.
5	“Não existe limites para quantidade. Sempre quando é necessário”.
6	“Apenas nas aulas específicas de Arte”.
7	“Nenhuma por mim. (Os alunos têm aulas de arte, duas na semana)”.
8	“Várias vezes”.
9	“Umas três vezes na semana”.
10	“Não existe um dia específico, só quando está dentro do contexto do qual é trabalhado”.
11	“No mínimo uma”
12	“Não ocorre (matemática, dependendo do conteúdo)”.
13	“Depende das aulas colocadas na rotina, porque desenharam quando tem projetos de reescrita”.
14	“Pelo menos duas vezes”.
15	“Não muitas”.
16	“Acho que umas 3 vezes por semana (por cima)”.
17	“Não há quantidade estabelecida”.
18	“Somente quando aparece nos livros ou há alguma data, portanto há semanas que não é proposto por mim. Professora de Arte faz uma vez por semana”.
19	“As vezes uma vez, mas a maioria das vezes nenhuma”.
20	“3 a 5 vezes, muitas semanas diariamente”.

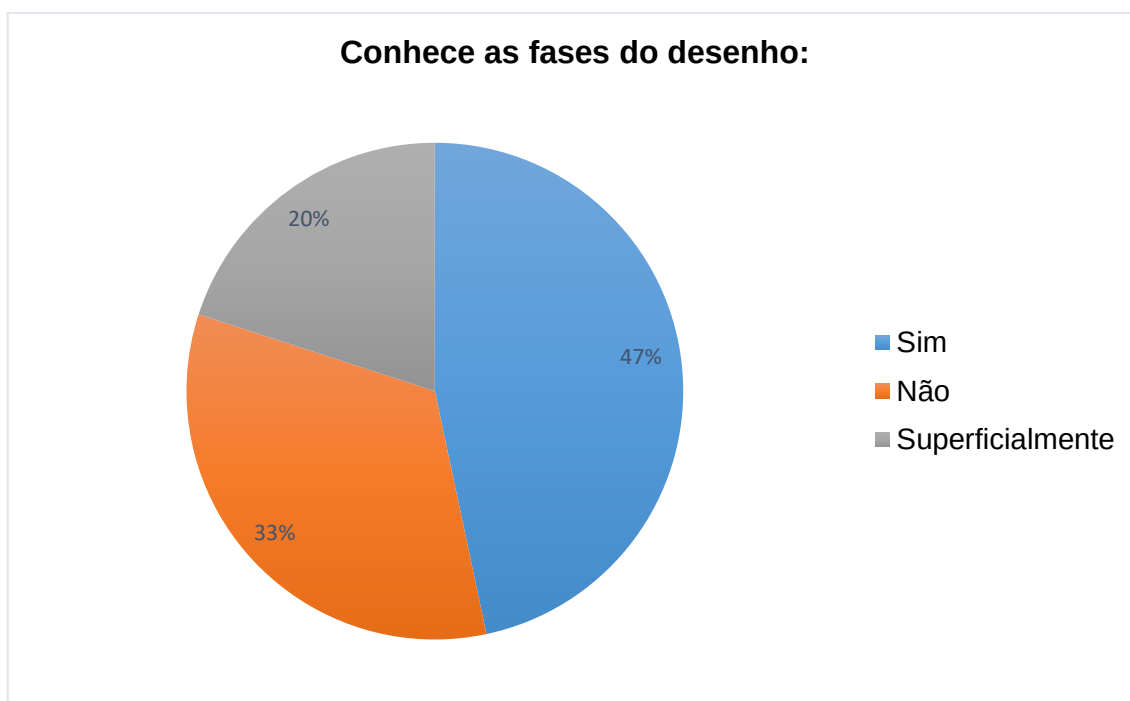
21	"2 vezes no mês em média, a depender dos projetos e ou sequencias didáticas que estão sendo desenvolvidas".
22	"De acordo com a proposta de trabalho (pelo menos 3 vezes na semana)".
23	"Há qualquer momento, sendo necessário".
24	"Diversificando entre as disciplinas ao menos 2 a 3 vezes.
25	"De 2 a 3 ou de acordo com o conteúdo".
26	"Poucas vezes".
27	"Duas vezes na semana".
28	"Aproximadamente 3 vezes".
29	"Pelo menos uma vez".
30	"Principalmente agora no início ela é proposta várias vezes, depois pelo menos uma vez por semana".

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Gostaríamos de encontrar nesta pesquisa dados que afirmassem que o desenho estaria sendo utilizado diariamente em sala de aula, porém, como é possível observar, apenas 4% dos docentes que participaram desta pesquisa utilizam todos os dias, o que torna-se um agravante ainda maior analisar que grande parte não conseguem argumentar sobre o tempo semanal que se dispõem para a sua utilização.

Acompanhamos nesta pesquisa, ao estudarmos as teorias do desenho pelas perspectivas de Vygotsky (2010) e Lowenfeld (1977), que no ensino fundamental o educando ainda está em desenvolvimento do desenho, e que essa é a etapa crucial na qual acontece as estagnações. Assim, é imprescindível saber se os professores conhecem as fases do desenho, interrogando por meio da questão 11 "Você conhece as fases do desenho? Acha relevante saber em que fase do desenho seu aluno se encontra?", alcançamos o seguinte resultado como aponta o gráfico 9:

Gráfico 9: Questão 11: "Você conhece as fases do desenho?"



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As informações contidas no gráfico acima mostram que 47% dos professores afirmam que conhecem as fases do desenho e que 33% as desconhecem, um percentual relevante haja vista a importância do ato de desenhar no ensino fundamental. Alguns professores não comentaram se consideram importante saber cada fase do desenvolvimento, o que poderemos analisar nas justificativas compostas no quadro 19:

Quadro 19: Questão 11. Você conhece as fases do desenho? Acha relevante saber em que fase do desenho seu aluno se encontra?"

Docentes	Você conhece as fases do desenho? Acha relevante saber em que fase do desenho seu aluno se encontra?"
1	"Sim! Conheço! Reconhecer e identificar as fases faz parte do processo de evolução".
2	"Sim. Conheço as fases do desenho e acho importante saber para auxiliá-lo em seu desenvolvimento acadêmico".
3	"Conheço as fases do desenho. Acho importante que o professor tenha esse conhecimento principalmente quando trabalha na educação infantil".
4	"Vagamente. Sim".
5	"Não conheço as fases do desenho, mas seria importante conhecê-la".
6	"Não"
7	"Não conheço as fases do desenho".
8	"Conheço as fases do desenho, mas acredito que na educação infantil seja necessário saber as fases do desenho do aluno. No fundamental existe professor de arte".

9	“Conheço. Sim”.
10	“Sim, pois auxilia na sondagem do aluno”.
11	“Sim”.
12	“Acho relevante saber, mas não conheço”.
13	“Sim, mas não me aprofundi. Utilizei muito quando atuei na educação infantil”.
14	“Desconheço”.
15	“Conheço. Acredito que seja muito importante, pois influencia em seu desenvolvimento no processo educativo (alfabetização)”.
16	“Infelizmente não conheço, mas acredito na importância de cada uma delas”.
17	“Até estudei sobre isso, mas no momento preciso revisitar esse conhecimento, pois acho relevante (como estou no 3º ano, eles já estão em fase mais avançada do desenho)”.
18	“Não. Para aperfeiçoar minha prática pedagógica”.
19	“Sim, acho importante porque o desenho mostra a maturação cerebral e motora do indivíduo”.
20	“Não conheço, gostaria muito de saber as fases”.
21	“Sim. Considero importante”.
22	“Garatuja, pré-esquemática e esquemática. É relevante, mas como já mencionei, é necessário um estudo sobre o assunto”.
23	“Sim”.
24	“Acredito que as representações vão se aperfeiçoando com a prática, seria interessante sim, conhecer cada fase das formas”.
25	“Não conheço, no entanto, acredito ser relevante esse conhecimento”.
26	“Sim. Acho muito relevante”.
27	“Sim. Com certeza”.
28	“Não todas.”
29	“Conheço superficialmente, acredito ser interessante sim conhecê-las”.
30	“Não. Acho relevante e vou pesquisar sobre o assunto”.

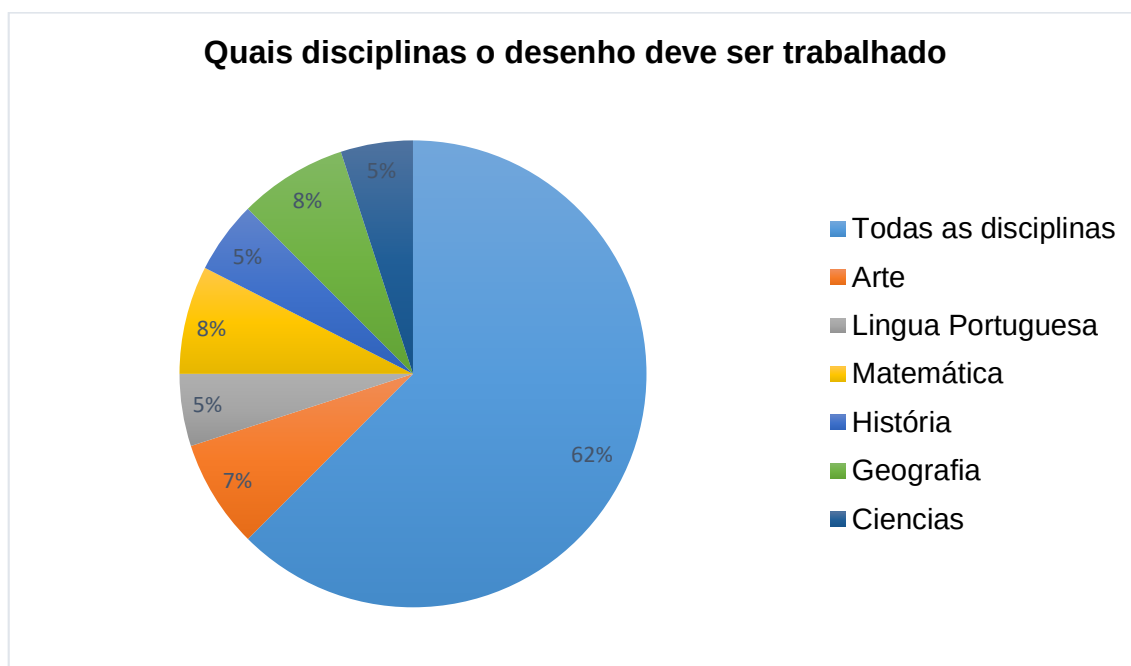
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Esta questão proporcionou uma reflexão aos educadores e fez com que analisassem se realmente dominam o tema, o qual muitos demonstraram interesse em aprender mais sobre o assunto, o que ressalta o quanto o desenho é deixado de lado ao longo da vida acadêmica. Houve também aqueles que informaram que a relevância em conhecer as fases do desenho deve ocorrer na educação infantil e que no fundamental torna-se papel do docente da disciplina de Arte, o que finda as hipóteses iniciais do projeto dessa pesquisa que o desenho acaba ficando à função da disciplina de Arte.

Na questão 12, “Em qual (ais) disciplina (s) você acredita que o desenho deve ser trabalhado?”, percebemos que há algumas controvérsias, pois a maioria sinalizou que o desenho deve ocorrer em todas as disciplinas, porém como observamos nas questões anteriores, sua utilização acaba ficando

principalmente na responsabilidade da disciplina de Arte, como podemos analisar no gráfico 10:

Gráfico 10: Questão 12. “Em qual (ais) disciplina (s) você acredita que o desenho deve ser trabalhado?”



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para compreender melhor os resultados do gráfico acima, é necessário saber que dentre os 30 docentes, 25 assinalaram todas as disciplinas e cinco expressaram que nem em todas o desenho deve ser utilizado, como observamos que as disciplinas ciências, história e língua portuguesa, para alguns, não necessitam do ato de desenhar. Assim, surgem alguns questionamentos: Se o docente sabe que o desenho é essencial em todas as disciplinas, por que não o utiliza? Por que nos momentos de formações não se aborda a temática? Por que existe ainda tantas confusões e preconceitos sobre sua real importância? Tais questionamentos demonstram claramente as falhas no sistema educacional, ao que Derdik (2020) nos alerta:

É patente o empobrecimento da expressão gráfica quando a criança passa pelo processo de alfabetização, principalmente quando não há um respaldo que dê garantias para a continuidade da experimentação gráfica, fatos estes que nos levam a refletir sobre o funcionamento de nosso sistema educacional. A escola é o agente transmissor cultural. A

necessidade de organizar o conhecimento, para poder comunicá-lo, muitas vezes torna o próprio conhecimento compartimentado, classificatório e redutor. A escola, porta-voz de uma visão do mundo, pode subliminarmente aprisionar a capacidade de a criança perceber e compreender o mundo por si mesma: este lhe é dado, apresentado e assinado (DERDIK, 2020, p. 68)

As questões 13, 14 e 15 buscam saber quais os métodos de desenho que são mais utilizados em sala de aula, os quais os professores assinalaram, entre algumas opções, indicando se cada tipo de desenho acontece sempre, nunca ou raramente.

Na questão 13, averiguamos se o desenho acontece ligado a um conteúdo que está sendo proposto nas aulas, propondo o seguinte enunciado: “Com qual frequência seus alunos realizam um desenho juntamente a um conteúdo que está sendo estudado?”. Conforme podemos analisar no gráfico 11, nenhum docente afirmou que trabalha com o desenho sem estar ligado ao conteúdo, remetendo assim que 60% das salas estão trabalhando com o desenho mediante ao conteúdo estabelecido.

Gráfico 11: Questão 13. “Com qual frequência seus alunos realizam um desenho juntamente a um conteúdo que está sendo estudado?”



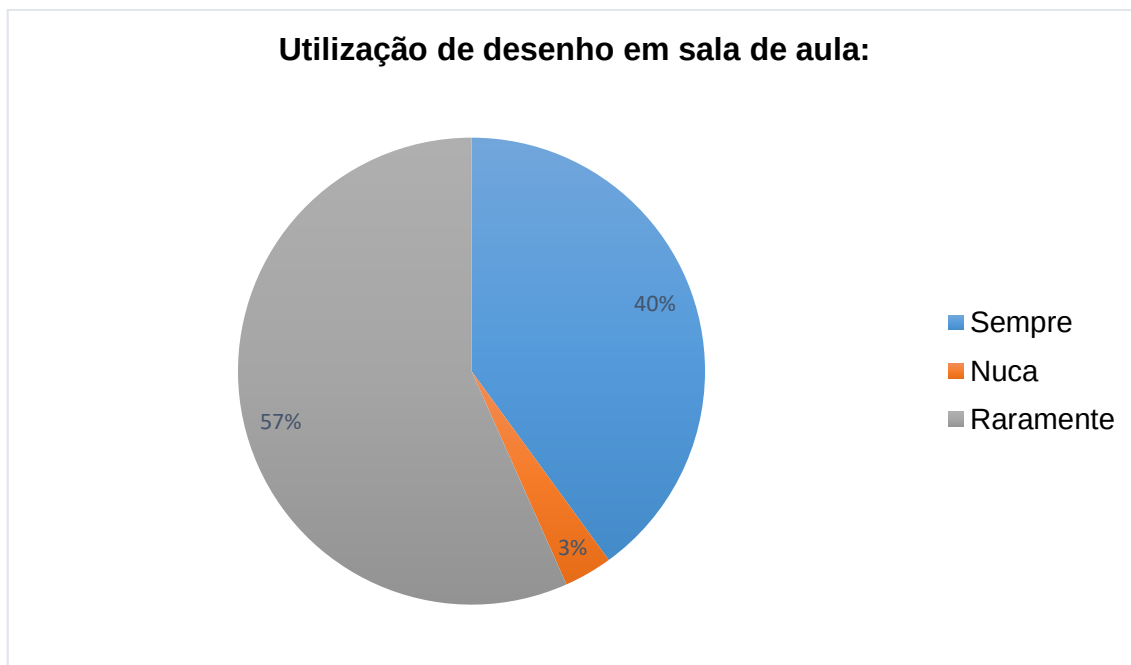
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao analisarmos essa questão podemos observar que o desenho em sala de aula está acompanhado de um contexto estudado, que não condiz propriamente ao ato de desenhar, ou seja, o fazer simbólico e lúdico. Desse modo, a indagação desta pesquisa poderia abranger outras vertentes sobre a proposta de inserção do desenho, mas que de forma geral o sistema de ensino e suas questões sistematizadoras acabam afastando essa essência do desenhar:

O sistema escolar, de forma geral, encara o desenho como um manual de exercícios com fins utilitários e pedagógicos bem definidos e determinados. Simplesmente exercita-se, de maneira impessoal, o desempenho e a eficiência da mão e do olho. A destreza e a técnica são componentes fundamentais dentro desse sistema de pensamento. O desenho acaba perdendo a possibilidade do significado lúdico e sua carga simbólica (DERDIK, 2020, p. 70).

O desenho livre na educação infantil é muito utilizado principalmente pela percepção de que seu autor poderá criar sem ter a obrigação de seguir regras determinadas, mas e no ensino fundamental será que ainda é utilizado? Indagamos, por intermédio da questão 14, “Com qual frequência seus alunos realizam desenhos livres (sem direcionamento) em sala de aula?”, e observamos que o cenário para as criações de desenhos livres nessa etapa escolar acontece raramente como afirmam 57% dos docentes e 40% sempre utilizam em suas práticas, como podemos analisar no gráfico 12:

Gráfico 12: Questão 14. “Com qual frequência seus alunos realizam desenhos livres (sem direcionamento) em sala de aula?”



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Observamos com esta questão que a compreensão sobre os tipos de desenhos e suas funcionalidades deixa lacunas no âmbito escolar, o que ainda carrega os vestígios da história do desenho, que ainda não é completamente compreendida, e acaba levando aos extremos de concepções tanto do “método de livre expressão ou *laissez-faire*, e o método de sugestão de tema ou assunto” (BARBOSA, 1995, p. 71).

Tudo que é feito em excesso e sem objetivos acaba perdendo sua funcionalidade. Trabalhar com o uso do desenho somente com propostas de temas preestabelecidos não desenvolverá o potencial criador, assim como utilizar somente o desenho livre não será o suficiente para o desenvolvimento da criação, pois “o professor deve ensinar o aluno a ver, a analisar, a especular” (BARBOSA, 1995, p. 71). Em sala de aula, precisa haver uma dosagem quanto às diversas possibilidades de utilização do desenho e não se limitar apenas a um tipo de ação. Propor momentos de livre criação não é perder tempo, desde que se tenha objetivos claros a serem alcançados.

Perguntamos aos professores se propõem desenhos xerocopiados em suas práticas e constatamos que dois professores afirmaram que sempre propõem desenhos xerocopiados, enquanto sete dizem que não o utilizam,

porém a maioria afirmou que raramente o fazem, como observamos no gráfico 13:

Gráfico 13: Questão 15. Você utiliza desenhos xerocopiados para seus alunos apenas para pintarem?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto aos desenhos prontos, ao qual Lowenfeld se refere como os cadernos para colorir, o autor alerta que:

(...) não lhe oferecemos a oportunidade para expressar essas ligações, o que alivia seus ímpetos de alegria, ódio ou temor. Nos cadernos de figuras para colorir não há lugar para expressar as próprias ansiedades(...) Ao preencher os contornos, vemos que estão todos arregimentados num mesmo tipo de atividade, sem que existam meios de satisfazer as diferenças individuais. (LOWENFELD, 1977, p. 23)

Nesse trabalho queremos refletir sobre os objetivos de utilizar o desenho xerocopiado para o desenvolvimento do educando, ao qual não haverá ganhos significativos ao propor imagens estereotipadas que as crianças deverão apenas colorir e treinar movimentos motores. O desenho deve ir além, é uma manifestação que vem de dentro da criança e para isso ela precisará arriscar, errar, refazer, desafiar-se, investigar, experimentar e essas ações não são possíveis em uma atividade xerocopiada e de cópia. Derdik (2020, p. 69) faz um alerta a essa prática:

Fornecer um papel mimeografado para completar, propor temas fechados para desenhar, como ocorre por ocasião das festas

comemorativas, indica sequencias determinadas para desenhar figuras, copiar um desenho da lousa, enfim, criam expectativas de resultado, tanto por parte da criança como por parte do adulto. O resultado deve corresponder formalmente ao modelo original.

Analisando os dados coletados concluímos que o desenho no ensino fundamental sofre diversas formas de interpretação e que a maioria dos docentes não tem ainda uma concepção formada sobre essa prática, o que reflete sua pouca presença nas sequências didáticas e rotinas das aulas.

Concluímos que a confecção de um *e-book*, com atividades e orientações sobre a importância e a prática das atividades com desenhos, colaborará e amenizará as dúvidas e angústias dos profissionais quanto a sua utilização e que esse suporte pedagógico poderá contribuir para uma maior valorização das produções artísticas no ensino fundamental.

Nas próximas sessões abordaremos o processo de criação e os principais objetivos do material didático Desen-Criarte.

6. O material didático Desen- Criarte: desenhando e criando além das aulas de Arte

De acordo com a hipótese inicial da pesquisa em que o desenho é pouco contemplado no ensino fundamental e que sua utilização acontece prioritariamente na disciplina de Arte, constatamos, por intermédio dos levantamentos bibliográficos dos documentos que norteiam principalmente o primeiro ano do ensino fundamental juntamente com os dados apurados com o questionário aplicado aos docentes, que, além da pouca utilização do recurso, a formação profissional sobre o tema também é precária surgindo dúvidas e lacunas metodológicas.

Assim, elaboramos este material didático para esclarecer a importância do desenho no processo de ensino-aprendizagem e auxiliar os professores principalmente do primeiro ano, etapa transitória da educação infantil para o ensino fundamental, para que assim contemplássemos nosso principal objetivo: promover a inserção do desenho em sala de aula, proporcionando aos professores embasamento teórico e atividades práticas para que possam compreender, aplicar e avaliar as atividades a serem realizadas pelos alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

A estruturação do material didático constitui de orientações sobre as diversas possibilidades de abordagens do desenho e conta com as propostas metodológicas em formas de atividades descritivas e orientações para serem aplicadas com os alunos de acordo com a BNCC, afim de garantir o fazer artístico e o desenvolvimento criativo.

O material didático “Desen-Criarte: desenhando e criando além das aulas de Arte” foi desenvolvido para o primeiro ano do ensino fundamental, porém as orientações e conteúdos contribuem para todo o seguimento. Além das orientações sistemáticas, conta com 21 propostas de atividades que podem ser utilizadas em qualquer disciplina.

As atividades são propostas com os seguintes processos: “procedimentos metodológicos” e “sugestões de intervenções e adaptações”. Elencaremos a seguir o que vem a contemplar cada um dos itens:

- **Procedimentos metodológicos:** são os processos e as etapas que devem ocorrer para o desenvolvimento da atividade. Neste item, em algumas atividades utilizamos referências e citações bibliográficas relevantes, que enriquecerão o repertório de quem irá colocar em prática as ações desenhantes;
- **Sugestões de intervenções e adaptações:** são orientações para aplicações específicas das atividades, observações de pautas, a avaliação e as possibilidades de adaptação.

O material propõe reflexões e aprofundamentos quanto às variações dos tipos de desenho, sendo esses: “o desenho de observação”, “o desenho de imaginação”, “o desenho livre”, “o desenho de memória” e “o desenho dirigido”. Cada um dos tipos de desenhos é abordado em 4 etapas:

- O que é?: consiste em uma breve introdução e explicação sobre o que vem a ser o tipo de desenho.
- Referencial bibliográfico: utilizamos citações de autores que fundamentam o conceito do tipo de desenho em questão.
- Como colocar em prática: são sugestões de como utilizar cada tipo de desenho.
- Atenção professor!: que vem a ser orientações específicas sobre como realizar a abordagem ressaltando a importância da atividade para o desenvolvimento global do educando;
- Variações da atividade: são propostas de atividades com o referente tipo de desenho. Constituem em propostas de atividades extras e variações metodológicas.

Escolhemos o formato em versão digital, pois possibilita atender um número expressivo de interessados sobre o tema, visto que a tecnologia digital já é uma realidade presente para os educadores.

Esse material possibilitará que os discentes tenham um maior acesso ao fazer artístico e enriqueçam sua aprendizagem, desenvolvam a criatividade, a autonomia e se tornem protagonistas de sua produção artística, não

sobrecarregando a oferta apenas para a disciplina de Arte. Por sua vez, o docente poderá desenvolver as atividades com os suportes necessários e com as orientações teóricas e metodológicas.

O Desen-Criarte foi desenvolvido por intermédio da análise dos documentos oficiais para o ano foco da pesquisa e da coleta de dados do questionário respondido pelos docentes do ensino fundamental I; também seguindo as etapas de planejamento, elaboração e desenvolvimento das atividades selecionadas; revisão e da diagramação final.

Informamos que, lamentavelmente, não foi possível sua aplicação com os alunos do primeiro ano do ensino fundamental devido a pandemia de Sars-CoV-2 (Covid-19 - Coronavírus) e consequentemente a suspensão das aulas presenciais, mas, para que tivéssemos embasamento em sua eficácia, o material didático foi avaliado por uma banca de juízes de 9 professores da rede municipal pesquisada. Na próxima sessão discorreremos sobre cada uma das etapas de desenvolvimento do produto educacional.

6.1 Procedimentos para elaboração do material didático

Para elucidar a importância da formação integral do educando, por meio de conteúdos práticos que articulem o desenho e a ludicidade no processo de aprendizagem com crianças no ensino fundamental esse produto foi desenvolvido seguindo as seguintes etapas:

- Análise dos documentos oficiais nacionais e municipais, bem como da coleta de dados: foi realizada uma análise do referencial bibliográfico do primeiro ano do Ensino Fundamental ciclo I objetivando identificar como o desenho é abordado e quais as lacunas existentes entre a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Para essa análise, nos reportamos aos documentos municipais da cidade pesquisada: Diretrizes Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental, Plano de Ensino Anual; Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Marcos Curriculares); e aos documentos de ordem nacional: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos,

Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade e Base Nacional Comum Curricular. Fizemos a análise qualitativa com os professores da rede municipal pesquisada, onde obtivemos as informações quanto ao nível de compreensão que os professores têm sobre desenho para a elaboração das sequências de atividades;

- Elaboração das coletâneas de atividades: nesta etapa elaboramos as atividades de acordo com as informações obtidas na análise, a fim de produzir um referencial teórico e prático que facilite a compreensão da importância da utilização do desenho na prática em sala de aula e que possam ser utilizadas em qualquer disciplina do ensino fundamental ciclo I, contendo fundamentação teórica, sugestões de aplicação e objetivos que contemplem os referenciais curriculares oficiais;
- Desenvolvimento do material didático: Esta etapa correspondeu ao processo de diagramação do material, desenvolvimento do designer de imagens, figuras e textos e da revisão ortográfica. Todo o processo de formatação e elaboração e ilustração foi realizado pela pesquisadora, também docente de Arte e pedagoga.
- Diagramação final: Consistiu nos ajustes finais para a preparação da publicação na plataforma da Pós em Docência para Educação Básica/ Unesp- Bauru e realização da última revisão.

Abordaremos na próxima sessão a estrutura do produto juntamente aos referenciais epistemológicos utilizados para a sua elaboração.

6.2 Estrutura e referencial do material didático Desen-Criarte

O produto educacional foi desenvolvido pensando em reportar a importância do desenho como prática pedagógica, prezando por uma linguagem que fosse acessível e esclarecedora para qualquer pessoa que estivesse portando o material.

Para que isso ocorresse, iniciamos com um texto resumido intitulado “O desenho e a escola: uma visão histórica”, no qual abordamos alguns pontos da história do desenho e da Arte nos modelos das Escolas Tradicional, Nova,

Tecnicista e no Ensino Contemporâneo, para que, aqueles que não tiveram formação específica na área, pudessem compreender como a concepção de desenho evoluiu e também como é visto atualmente.

Conceituamos no item “Os materiais e suportes nas Artes Visuais”, o que vem a ser os instrumentos ou materiais e os suportes, buscando sempre evidenciar a importância de proporcionar nas atividades um momento para que o educando explore e experimente diversos recursos, convencionais e não convencionais, das Artes visuais.

Abordamos os tipos de desenho e as fundamentações teóricas necessárias para que ocorra uma melhor compreensão de cada estilo, além de trazer como referência pelo menos um nome de artista que desenvolvia, ou ainda desenvolve o seu trabalho apoiando-se no tipo de desenho em questão.

Em sequência a esse apogeu de abordagens, elaboramos uma coletânea de atividades divididas por temas relevantes para Arte, como:

- Desenho e a natureza: buscamos trazer sugestões e inspirações de atividades que utilizem como princípio a natureza e seus elementos;
- É só riscar para desenhar: nessa sessão buscamos atividades com o puro ato de desenhar;
- As obras de arte e o desenho: apresentamos os conceitos de leitura e releitura, e também o de gravura;
- A expressão e o desenho: retratamos a importância do desenho figurativo e a concepção de emoções e expressão.

Na próxima subseção, incutiremos os resultados expressos pela banca de juízes acerca da relevância desse material didático.

6.3 O material didático e avaliação da banca de juízes

Devido a situação pandêmica atual dos anos de 2020 e 2021, e da necessidade do isolamento social, este produto educacional não foi aplicado com os alunos do primeiro ano, como era o objetivo inicial da pesquisa.

Diante desta conjectura, o produto educacional passou por uma banca de juízes formada por 10 professores do ensino fundamental, dos quais obtivemos feedback de 9 questionários respondidos.

A banca de juízes foi composta por professores da rede municipal de ensino da cidade de Lins-SP, que atuam no ensino fundamental e que responderam ao questionário inicial.

O questionário foi elaborado por meio do *Google Forms*, o qual foi enviado via aplicativo *WhatsApp*, juntamente com a versão preliminar do material didático Desen-Criarte.

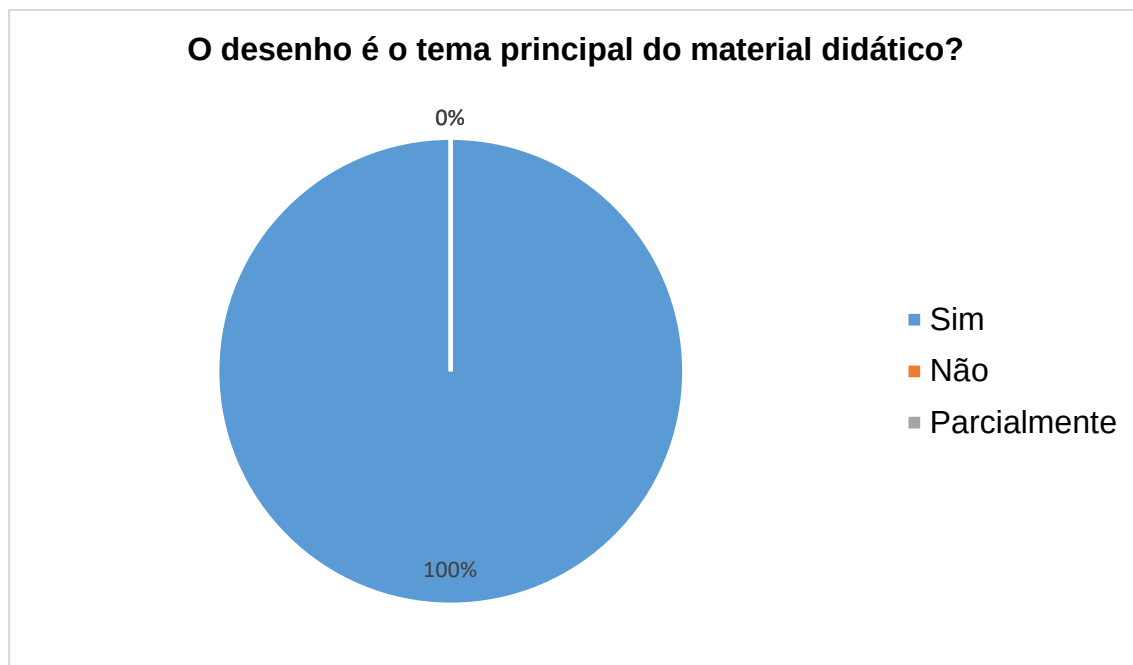
O objetivo do questionário foi colher a opinião de alguns docentes do ensino fundamental I a respeito da utilidade do conteúdo ali expresso e de sua aplicabilidade nas salas de aulas regulares.

Apresentaremos a seguir a tabulação dos resultados obtidos pela banca de juízes.

Os docentes da rede municipal de Lins-SP foram convidados a participar da segunda etapa da elaboração do produto educacional, formando a banca de juízes. Esses profissionais responderam a cinco questões baseados na avaliação do material didático Desen-Criarte: desenhando e criando além das aulas de Arte.

Na primeira questão, quis-se saber se os docentes compreendiam que aquele material contemplava como principal foco o desenho e para isso responderam à questão “Você acha que o conteúdo deste material contempla o desenho como foco principal?”. Todos os docentes afirmaram que o desenho é o principal foco do material, como é possível comprovar no gráfico 14:

Gráfico 14: Questão 1. Você acha que o conteúdo deste material contempla o desenho como foco principal?

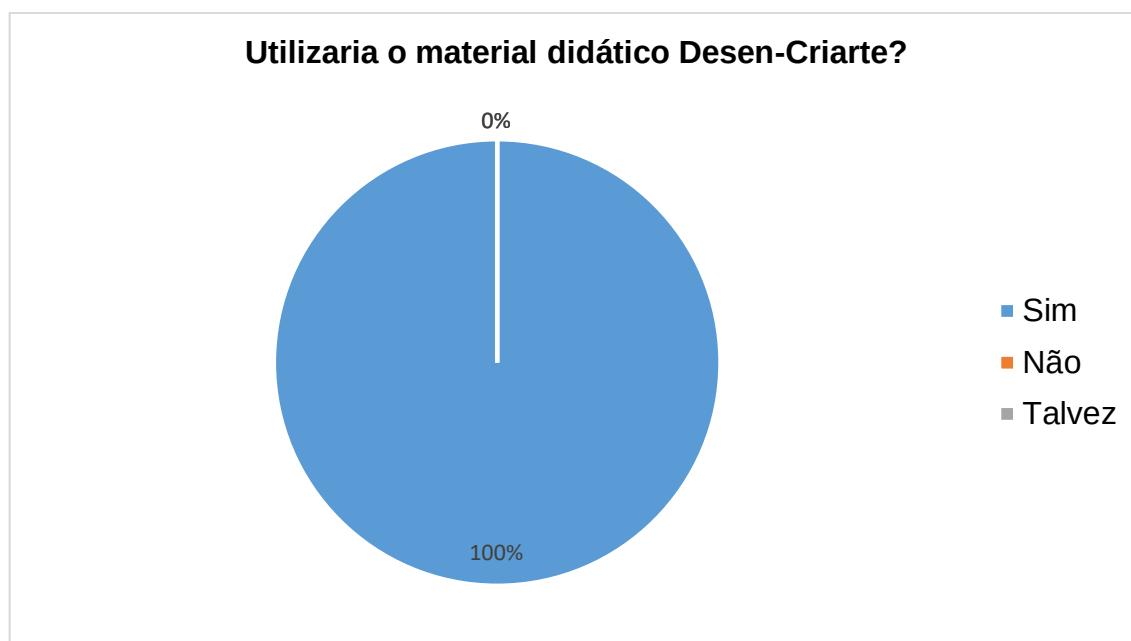


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com o resultado obtido, constatamos que conseguimos atingir nosso principal objetivo que é tratar sobre a importância do desenho em sala de aula.

A segunda questão averiguou se os docentes que estavam avaliando o material em sua prática pedagógica utilizariam o material, remetendo ao questionamento “Utilizaria as atividades deste material em sua sala de aula do fundamental, principalmente nos anos iniciais?”. No gráfico 16 reportamos os dados adquiridos:

Gráfico 15 Questão 1. Utilizaria as atividades deste material em sua sala de aula do fundamental, principalmente nos anos iniciais?



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os dados acima retratam que o material didático vai ao encontro dos anseios educacionais, quanto ao ensino com o desenho. Todos os docentes participantes afirmam que usariam o material didático.

Na terceira questão quis-se saber quais os pontos positivos que os docentes encontraram no material. A fim de que pudéssemos aprimorar esses eixos, indagamos: “Pontue alguns pontos positivos. Elenque que mais gostou?”. Alcançamos os seguintes dados, conforme o quadro 20:

Quadro 20 Questão 3. “Pontue alguns pontos positivos. Elenque que mais gostou?”.

Docentes	“Pontue alguns pontos positivos. Elenque que mais gostou?”.
1	Gostei muito da sua fala em que disse "quando a criança desenha, ela representa das mais variadas formas suas concepções culturais, suas relações com o outro e consigo mesma e desenvolve sua capacidade criadora. Mediante a esse contexto, o desenho que é um instrumento pedagógico precisa estar presente diariamente nas ações infantis, ao qual cabe a todos que tem contato com a criança incentivar sua prática, inclusive na escola". Isso nos coloca na condição de expectadores atentos das potencialidades de nossos pequenos, sejam eles nossos filhos e/ou alunos
2	Achei ricas as instruções extras ao professor para que este fique atento aos pontos principais da execução de cada atividade. Também achei interessante a opção da ampliação do estudo por meio dos links de sugestão que trazem mais informações. Achei incrível que as ilustrações foram da Anne, encantador!!!
3	A seção Conhecendo artista e muito importante para ampliação do repertório cultural das crianças. As modalidades de desenhos nessa

	seção também são importantes: Desenho de imaginação, desenho livre, desenho de memória e desenho dirigido. As propostas que podem ser desenvolvidas em sala de aula também oferecem suporte ao professor para o bom desenvolvimento do trabalho
4	Material bem completo e elucidativo, gostei de que para cada tipo de desenho tem uma sugestão de artista
5	Eu gostei de todo o material. Ele é didático e interativo ao mesmo tempo. Por meio dele fui capaz de compreender conceitos, observar exemplos e conhecer artistas e técnicas bastante diversificadas. Fica difícil elencar algo que mais gostei, mas, achei bastante interessante a atividade de releitura de fotografia e os tópicos "Conhecendo um artista".
6	Material riquíssimo, aborda um breve histórico que para nós leigos nesse tema, é esclarecedor a muitas questões que enfrentamos com alunos no início da alfabetização como a rejeição pelo desenho e pinturas e auxilia muito em nossas dificuldades de trabalhar a arte com as crianças pelos pensamentos empobrecidos limitados a apenas lápis e copias de figuras pré-estabelecidas e de que para produzir arte precisamos de materiais muitas vezes comercializados. As dicas e modos de desenvolver o trabalho artístico com as crianças apresentado neste trabalho é de imensa importância para o professor alfabetizador principalmente por também pensar que o fazer artístico está entrelaçado com o desenvolvimento educacional e de aprendizagem da criança.
7	Historicamente falando, a criança inicia sua aprendizagem no concreto. Apreciei a abordagem da história em arte.
8	Realismo das figuras
9	Gostei demais do material. Bem completo e repleto de sugestões, o que enriqueceu.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por meio destes apontamentos foi possível perceber que alguns professores expressaram interesse em conhecer mais sobre a história da Arte e também sobre os artistas, para o que, em uma vasta possibilidade de trabalhos com as técnicas mais variadas, apontamos algumas possibilidades e sugestões. As ilustrações também foram citadas, as quais tivemos a preocupação em utilizar desenhos e atividades realizados por uma criança com a idade de seis anos.

Com a quarta questão, buscamos compreender quais as falhas apresentadas nesta proposta, em busca de melhorias, já que o produto ainda não estava fechado e era apenas um protótipo. Então, mediante a pergunta "Gostaria de pontuar alguns pontos negativos, falhas que precisam ser melhoradas nesse produto?", elencamos as seguintes dissertativas:

Quadro 21 Questão 4. "Gostaria de pontuar alguns pontos negativos, falhas que precisam ser melhoradas nesse produto?"

Docentes	Gostaria de pontuar alguns pontos negativos, falhas que precisam ser melhoradas nesse produto?
-----------------	---

1	Não
2	Apreciei o produto. Sem sugestões.
3	Não, só fiquei com gostinho de quero mais.
4	No meu ponto de vista não tem falhas no material
5	Nenhum ponto negativo quanto ao conteúdo. Apenas verificação da acentuação da palavra PRÁTICA.
6	Não
7	Não
8	Por não ser da área da Arte, não consigo identificar pontos negativos específicos do desenho, ou da disciplina. Levando em consideração minha formação acadêmica e experiência na docência, penso que o material está riquíssimo, bem detalhado e explicado, de fácil entendimento e com grandes possibilidades de ser aderido pelos profissionais da área para agregar em sua prática docente
9	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Neste item não tivemos apontamos quanto às falhas do trabalho. No entanto, sabemos que quanto mais estudarmos o material, mais podemos aprimorá-lo. Nessa etapa, o produto ainda não havia passado por revisão ortográfica, o que ocorreu na última etapa para a entrega da versão final, até mesmo pela hipótese de metamorfose que poderia ocorrer com a banca de juízes.

Na última questão, tivemos como objetivo ouvir sugestões para aprimorar este trabalho, buscando atender prontamente as solicitações dos docentes que estão no dia a dia com os educandos, para que assim pudéssemos dar suportes pontuais. Deste modo, por meio da questão 5: Deixe aqui uma sugestão ou apontamento sobre este trabalho, adquirimos as seguintes devolutivas:

Quadro 22 Questão 5. “Deixe aqui uma sugestão ou apontamento sobre este trabalho:”

Docentes	Deixe aqui uma sugestão ou apontamento sobre este trabalho:
1	Bem voltado para a realidade dos alunos
2	Material excelente
3	
4	Sem sugestões.
5	Que possa ser compartilhado com professores alfabetizados, que o conhecimento realmente sobre a arte seja expandido e dado o merecimento que lhe cabe, e que nossos alunos venham ganhar com isto deixando de demonstrar expressões de descontentamento quando pedimos para realizar uma pintura ou um trabalho artístico qualquer.
6	Excelente material que contribuirá muito para a aprendizagem dos alunos em relação à construção de desenhos e ampliação de repertório cultural.

7	Somente localizei que na parte da apresentação da Anne, está escrito "adora" e penso que a concordância acertada seria "adoro". No mais, o trabalho está impecável! Parabéns aos envolvidos! Sugiro ampla divulgação após pronto, pois será de grande valia que professores tenham acesso a ele.
8	
9	Que possa ser replicado nas formações pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, podemos concluir que o trabalho obteve um feedback positivo, de modo que conseguimos atingir nosso objetivo em trazer esclarecimentos, sugestões e propostas para que o desenho seja mais utilizado em sala de aula. Diante desta etapa, acrescentamos alguns artistas e sugestões de pesquisa no material, pois foi um apontamento positivo citado por mais de um docente participante. Por fim, partimos para a etapa final de revisão e diagramação.

Diante ao exposto, buscaremos em futuras oportunidades ofertar a utilização deste produto com os professores da rede pesquisada, para que o desenho seja efetivamente trabalhado no ensino fundamental.

Considerações finais

A presente pesquisa, fruto de inquietações vivenciadas na prática profissional, foi realizada mediante a investigação do espaço que o desenho tem no ensino fundamental I, pela qual buscamos compreender o porquê do desenho nem sempre ser utilizado nesse âmbito educacional por docentes que não são da disciplina de Arte.

A hipótese inicial era que os docentes do ensino fundamental I não tivessem uma formação sólida sobre a importância do desenho e, devido ao desconhecimento e a não segurança para desenvolver as atividades nesta área, não o utilizavam em suas rotinas e, se o faziam, não tinham claros os seus objetivos. Essa hipótese confirmou-se com a aplicação do questionário e com as afirmativas de que no ensino fundamental I não há um espaço estabelecido no currículo para tal prática. Outra questão abordada foi a falta de formações continuadas para os profissionais da educação sobre o tema desenho, ocorrendo raramente no processo inicial de carreira, no curso de graduação e na modalidade continuada, ou seja, durante o exercício do magistério.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental para investigar como o desenho vem sendo abordado no âmbito educacional principalmente no contexto do ensino fundamental I e constatamos que existem pesquisas que tratam da estagnação do desenho nessa etapa do ensino e sua importância e a relevância da sua utilização também refletirá no desenvolvimento do processo criador do indivíduo. Sendo assim, há necessidade de oferecer momentos desenhantes para o educando, que não devem ocorrer apenas com o teor recreativo, mas como princípio essencial de aprendizagem.

Constatamos assim que no âmbito infantil o desenho é uma das principais formas de registro e de expressão, e, a contraponto, no ensino fundamental, etapa que o processo de desenvolvimento e de aperfeiçoamento ainda está em evidência, não é mais utilizado de forma adequada, sendo reservados momentos raros para sua prática, o que poderá interferir no desenvolvimento da criatividade e também em ações motoras, chegando a levar a uma estagnação como citam autores como Vygotsky (2010) e Lavee (2006) .

Observamos, portanto, no referencial teórico examinado, que o desenho acompanha o indivíduo por toda a sua vida, sendo considerado como um ato vital, e que se houver defasagens em seu processo de evolução refletirá em algum momento de sua vida, de forma negativa e prejudicial, cabendo à escola, então, repensar o seu currículo e inserir momentos com o desenho.

Apoiamo-nos na Teoria Histórico-Cultural para compreender o desenvolvimento infantil e suas relações com o desenho. Focamos não apenas na criança de seis anos, mas naquelas de todas as etapas em que o desenho acontece e constatamos que no ensino fundamental as ações ainda devem ser ativas e constantes.

Questão de suma importância foi debruçarmos para compreender melhor o papel do professor e das possibilidades em proporcionar situações de desenho no ambiente escolar. Vimos na teoria aqui apresentada que se deve levar a criança a praticar, oferecer diversidades de materiais, apresentar situações e mediar o processo para que a criança se sinta autora do seu fazer artístico e consequentemente desenvolva a criatividade.

Dedicamo-nos a uma pesquisa documental referente ao tema no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental e constatamos nos documentos legais que, logo na primeira etapa deste ensino, pontualmente já no primeiro ano, o desenho perde um grande espaço e passa a não ser mais utilizado. Diante desse cenário, na coleta de dados, ficou ainda mais notório analisarmos que os docentes dessa etapa pouco utilizam o recurso em suas metodologias e, se o fazem, é apenas para ilustrar um determinado tema trabalhado.

Os documentos nacionais oficiais falam sobre a importância do desenho e do lúdico no primeiro ano do ensino fundamental, mas trazem poucas possibilidades práticas para a utilização em sala de aula e as abordagens tornam-se superficiais diante da falta de formação específica na área pelos docentes.

Deste modo, nesta pesquisa buscamos compreender o espaço do desenho no currículo. Queríamos encontrar embasamentos que de alguma forma valorizassem o fazer artístico e que incentivasse a prática docente, mas nos deparamos com poucos momentos em que o desenho é mencionado. Verificamos que não há orientações pontuais sobre sua relevância e nem sobre

as fases de seu desenvolvimento, consequentemente constatamos a carência de materiais didáticos com o tema. A BNCC (2017), por exemplo, pouco cita a utilização do desenho, o qual encontramos mais explícita sua importância na disciplina de Arte.

O espaço para o fazer artístico no ambiente escolar também foi percorrido neste estudo, uma vez que precisamos proporcionar momentos prazerosos e incentivadores, mas que nem sempre são tratados com o cuidado devido. Os moldes dos espaços das escolas em nosso sistema de ensino não favorecem a troca do observar, apreciar, fruir e refletir sobre as próprias criações e as dos outros. Com isso, os alunos pouco conseguem expressar aquilo que realmente gostariam em suas criações.

A criatividade deve ser estimulada por meio do fazer artístico, do acesso a diversidades de materiais, convencionais ou não, e principalmente dos momentos que oferecemos para que o aluno simplesmente crie, ouse. Portanto, não devemos restringi-la a poucas possibilidades semanais, mas que ocorra na rotina diária da dinâmica de aprendizagem.

Os professores que participaram da pesquisa expressaram interesse em aprender mais sobre o tema, pois acreditam que o desenho é auxiliador da aprendizagem, mas como não tem uma formação clara sobre o assunto, não o praticam. Desta forma, é um indicativo para futuras pesquisas uma abordagem pontual considerando-se o desenho e a formação do professor.

O conceito de estética e habilidade também deixam dúvidas para os docentes, principalmente no ato de desenhar, tema, como já mencionado nos referenciais teóricos, pouco abordado na educação contemporânea, deixando lacunas para um olhar tradicionalista. Vimos neste trabalho que a concepção do enxergar o mundo e transferir para o desenho é evidente para a criança, o que se torna uma forma muito particular do indivíduo, que precisa ser respeitado e valorizado, pois se colocando graficamente ao realizar um desenho, estará falando sobre o seu enxergar e se portar no mundo.

O ato de desenhar não se restringe apenas em realizar um desenho livre ou em uma sugestão de tema nem tão pouco na utilização de uma folha xerocopiada para se completar ou simplesmente para colorir. Essa condição apareceu nos relatos e foi retratada pontualmente neste trabalho, pois constatamos não ser uma abordagem clara para os docentes, o que buscamos

constantemente esclarecer, desde o referencial teórico até a finalização do produto.

Elaboramos o produto educacional mediante os dados coletados com os docentes e munidos dos estudos realizados com o referencial teórico e bibliográfico. Assim, buscamos retratar os princípios básicos para a utilização do desenho no ambiente escolar, a fim de alcançar nosso objetivo principal que vem a ser promover a inserção do desenho em sala de aula, proporcionando aos professores embasamento teórico e atividades práticas para que possam compreender, aplicar e avaliar as atividades a serem realizadas pelos alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

Esperamos que esse material didático possa ser amplamente utilizado, pois, segundo o *feedback* recebido da banca de juízes na etapa final de elaboração do produto, encontramos apenas pontos positivos expressos pelos docentes, os quais disseram que utilizariam o material em sala de aula e que deveria ser um suporte para formações.

Portanto, acreditamos que, com essa pesquisa e com o material aqui elaborado, o desenho possa ser visto e utilizado de forma sólida e que, aqueles que tiverem a oportunidade de se apropriar deste material, possam contar com atividades que vão ao encontro de qualquer realidade educacional, com dicas para aprofundamento e com referencial teórico que supra as principais dúvidas de que não tem a formação na área.

REFERENCIA

ANTUNES, C. **Inteligências & Competências**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Edgard BlucherLtda, 2012

BARBOSA, M.C.S. et al. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, A. M. **Teoria e pratica da educação artística**, 14ª Ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

BODEN, M. **Dimensões da Criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Releitura, citação, apropriação ou o quê?** In: BARBOSA, A. M. (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. SP: Cortez, 2005.

_____. **Redesenhando o Desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/Site/inicio>>. Acesso em: 20 Jun. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm

_____. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2007.

_____. **Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005**. Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 05 jul. 2019.

_____. **Lei nº 11. 274/2006. Instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos de Duração**. Disponível no site: www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/. Acesso em 03

de julho de 2009.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus,** e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm.

Resolução CNE/CP N° 2/2017 e anexo. **Implantação da Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 3/2005.** Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne. Acesso em: 05 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** Brasília: MEC/SEF, 1998. 101p. volume 1

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

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

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

_____. **Lei 12796/2013. Altera a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação Nacional.** Brasília, 2013.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** Adaptado por Gisela Wayskop. São Paulo: Cortez, 2001. 106p.

COX, M. **Desenho da Criança.** 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

CRAIDY, C.M.; BARBOSA, M.C.S. **Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos seis anos**. Falsa solução para um falso problema infantil. In: BARBOSA, M.C.S. et al. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2001.

_____, H. et. Al **Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos**. Campinas. São Paulo: Papirus.1994

DERDYK, E. **Formas de Pensar o Desenho: Desenvolvimento do Grafismo Infantil**. 3ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2020.

DEWEY, J. John Dewey: sobre ideia e técnica. In: BARBOSA, A. A. **Releitura, citação, apropriação ou o quê?** In: BARBOSA, A. M. (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. SP: Cortez, 2005.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. Vol II.

_____. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. Vol I.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FRANCIOLI F. A. S.; STEINHEUSER D. B. **O desenho como atividade da imaginação e criação na infância**. Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 33, Ano 18, Nº 1, p. 29-52, jan/jun., 2020.

GABRIEL, G.J. **Ensino de Arte e prevenção da violência em ambiente escolar**. . Dissertação (Mestrado em Educação) - UNESP, Marília,, 2009

GANDINI, L. et al. **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. 2ª ed. Porta Alegre: Penso, 2019.

GREIG, P. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOBBO, G. R. R. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais** Tese (Doutorado em Educação) - UNESP, Marília, 2018

HISTER, R. **A criança e o seu desenho: uma construção significativa na idade pré-escolar** Revista Eventos Pedagógicos Desigualdade e Diversidade étnico-

racial na educação infantil v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 252-261, nov./dez. 2015

IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Editora Zour. 2006.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J. et a. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

LINS. **Regimento Escolar Escolas de Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação, 2016.

_____. **Diretrizes curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental** (1º AO 5º ANO). 2020. Disponível em: https://295fce87-ff9d-4c1b-811c-f215725cc334.filesusr.com/ugd/890b89_228656b0353d43969ef94221853c1ab2.pdf

_____. **Marcos Curriculares da Educação Infantil**. 2020. Disponível em: <https://www.lins.sp.gov.br/portal/servicos/1059/legislacao-e-publicacoes-institucionais---sme/>

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

_____,V. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O Desenho Infantil**. Porto: Civilização, 1969

MACIEL, F. I. Pereira, BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (orgs). **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009

MALAGUZZI, L. **História, ideias e filosofia básica: uma entrevista com Loris Malaguzzi**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda, 1999

MARQUES P. N. **O “jovem” Vygótski**: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil ARTIGOS • Educ. Pesqui. 4444 • 2018 • Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844183267>

MAZZAMATI, S.M. **Ensino do desenho nos anos iniciais do ensino fundamental**: reflexões e propostas metodológicas. São Paulo: Somos Mestres, 2012.

MÈREDIEU, F. **O desenho Infantil**. São Paulo: Culrix, 2006.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Edições Loyola. 8º edição. 1999

MORENO, M. G. (2006). **La creatividad em los alumnos de educación infantil: Incidencia del contexto familiar**. Creatividad e Sociedad, nº 9, 2006.

MONTEIRO.S.C (org.) **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

_____, R. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

OLIVEIRA K. S.; WECHSLER S. M. **Indicadores de Criatividade no Desenho da Figura Humana** Artigos • Psicol., Ciênc. Prof. (Impr.) 36 (1) • Jan-Mar 2016 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001682014>

PÉRES, J. B. O currículo na educação infantil. In: SACRISTÁN. J.G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 336-354.

PILLAR, A.D. **Desenho e escrita como sistema de representação**. 2. Ed. rev. Ampl. Porto Alegre: Penso, 2012

RABELLO, N. **O desenho infantil**: entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma Perspectiva histórico-cultural**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

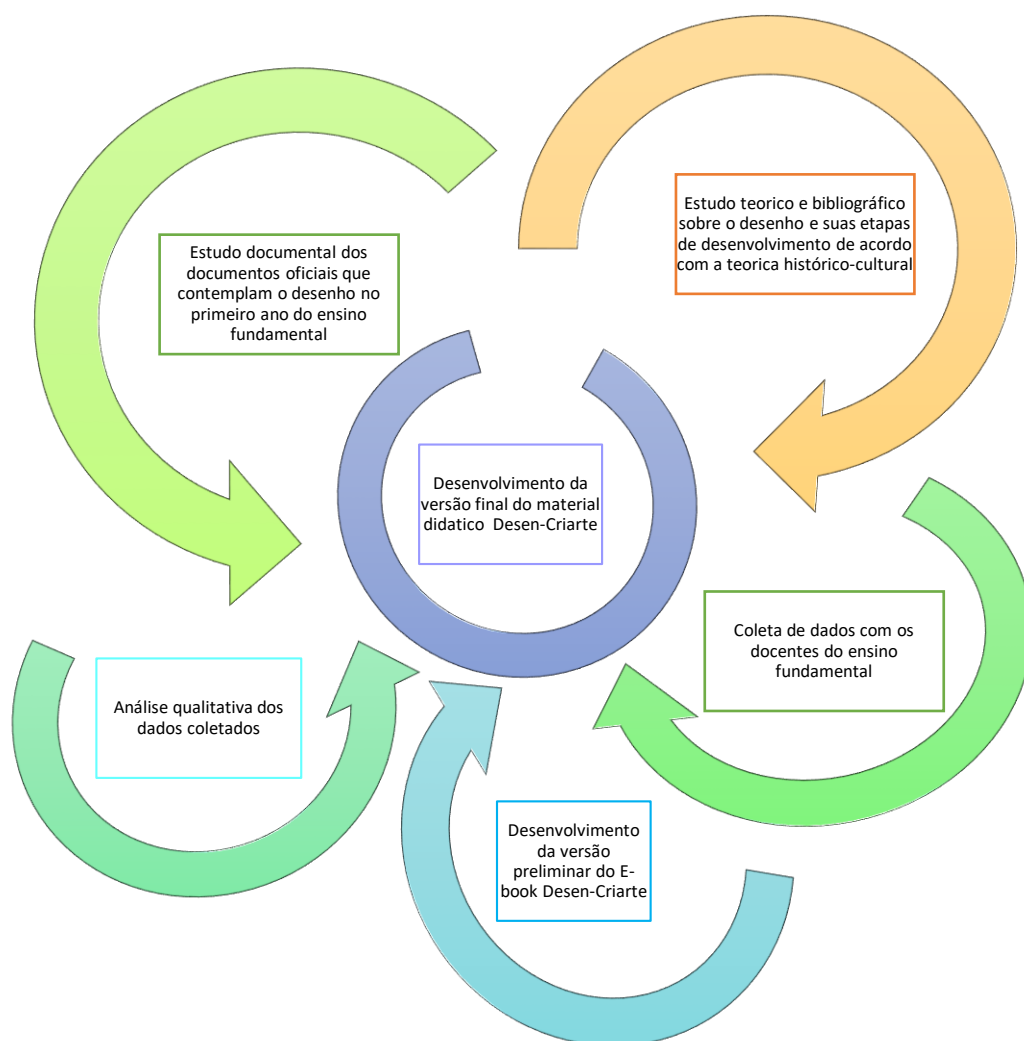
VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999

_____, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2010

Vygotsky, L. . **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987

APÊNDECE A

MAPA CONCEITUAL DA PESQUISA



APENDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo (a)

_____ sob sua responsabilidade e após leitura minuciosa deste documento, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmar o CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, concordando em autorizar a participação na pesquisa **“A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL: possibilidades de utilizações do desenho”** a ser desenvolvido na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP no curso de Mestrado Profissional realizado no Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. Essa autorização foi dada de livre e espontânea vontade, após a aluna-pesquisadora, Thaeza Silva Trevisi Calmona, sob a orientação da Profa. Dra. Thais Cristina Rodrigues Tezani, ter dado as seguintes informações:

- 1º) Que o objetivo da pesquisa é averiguar como é utilizado o desenho com a criança inserida no ensino fundamental- I
- 2º) Que o benefício esperado com a pesquisa é a elaboração de um e-book com atividades para utilizar com educandos do primeiro ano do ensino fundamental e com orientações didáticas que proporcione aos docentes uma reflexão sobre a utilização do desenho em sala de aula.
- 3º) Que a pesquisa é relevante por investigar qual a concepção que os professores de educação básica I tem sobre a importância do desenho no processo de ensino e aprendizagem.
- 4º) Que o docente será convidado a responder o questionário e após o aceite e seu preenchimento terá todas as informações necessárias acerca da pesquisa e quanto a utilização do desenho no ensino fundamental.
- 5º) Que não haverá riscos dos procedimentos e nem risco da integridade física, podendo causar algum incômodo na coleta dos dados, pois acontecerá no ambiente escolar entretanto ressaltamos que o intuito primordial desse trabalho não é de avaliar a ação docente.

6º) Em relação aos benefícios, os mesmos não são de ordem monetária. Porém ao responder o questionário, o participante poderá refletir sobre sua prática profissional.

7º) Que a participação na pesquisa não deverá ser interrompida para melhor aproveitamento, porém, se assim o desejar o participante, será respeitada a vontade do mesmo, a qualquer momento. Foi ressaltado que, não havendo mais a concordância na participação no estudo, não haverá nenhum tipo de represália ou constrangimento.

8º) Que será mantido o sigilo sobre a identidade do docente participante, durante a pesquisa e quando os resultados forem divulgados.

9º) Que fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados e se assim desejar, terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

10º) Que, em caso de denúncia ou reclamação sobre essa participação e questões éticas do estudo, o profissional (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP à Rua: Rua: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa, CEP 17033-360, Bauru/SP, no Comitê de Ética em Pesquisa (FC), ou pelo telefone (14) 3103-9400.

Por estarem de acordo, assinam o presente termo.

Lins _____ de _____ de 2020

Assinatura do docente participante

Responsabilidade da Pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências das resoluções 510/16, 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo

foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Thaeza Silva Trevisi Calmona
Mestranda - Pesquisadora
E-mail: thaeza.calmona@unesp.br

Consentimento Livre e Esclarecido do Docente

Eu, _____
_____(nome por extenso) docente do ano _____ (sala que leciona)
declaro que fui devidamente esclarecido (a) e concordo de livre e espontânea
vontade em participar como voluntário(a) do questionário do projeto de pesquisa
*“A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
possibilidades de utilizações do desenho”*.

Assinatura: _____

Data: _____

Assinatura do pesquisador

Profa. Dra., Thais Cristina Rodrigues Tezani
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNESP/Bauru
Programa Mestrado Profissional
E-mail: thais@fc.unesp.br

Prof.^a Thaeza Silva Trevisi Calmona
Pesquisadora
Municipal de Educação de Lins/SP
Professora de Educação Básica II- Arte
Professora de Educação Básica I
E-mail: thaeza.calmona@unesp.br

Secretaria

APENDICE C

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

O presente questionário tem por objetivo verificar em que momento o desenho é trabalhado no Ensino Fundamental ciclo I e com qual objetivo. Toda informação coletada segue os princípios éticos e normativos de uma pesquisa científica e por esse motivo, nomes e informações pessoais e da instituição não serão divulgados.

1. Qual é sua formação acadêmica?
2. Quanto tempo faz que leciona? Em qual ano?
3. Você gosta de desenhar? Se gosta costuma desenhar em quais ocasiões?
4. Em sua carreira docente já participou de alguma formação que aborde o desenho como instrumento de aprendizagem? Caso seja positivo, foi relevante para a sua prática docente? Justifique.
5. O ambiente pode influenciar nas produções de desenhos dos alunos? Justifique
6. Você costuma utilizar o desenho em sua prática pedagógica? Caso use, é com qual objetivo principal?
7. Como são feitas as propostas do desenhar em sala?
8. Você oportuniza que seus alunos desenhem em qual momento das atividades acadêmicas?
9. Você acredita que o desenho pode ser um recurso auxiliador para o desenvolvimento da aprendizagem?
10. Quantas vezes na semana é proposto o desenho?
11. Você conhece as fases do desenho? Acha relevante saber em que fase do desenho seu aluno se encontra?
12. Em qual (ais) disciplina (s) você acredita que o desenho deve ser trabalhado?

() Arte

() História

() Ciências

() Língua portuguesa

() Geografia

() Matemática

13. Com qual frequência seus alunos realizam um desenho juntamente a um conteúdo que está sendo estudado?

☐ raramente

☐ nunca

☐ sempre

14. Com qual frequência seus alunos realizam desenhos livres (sem direcionamento) em sala de aula?

☐ raramente

☐ nunca

☐ sempre

15. Você utiliza desenhos xerocopiados para seus alunos apenas para pintarem?

☐ raramente

☐ sempre

☐ nunca

APÊNDECE D

CARTA PARA A SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Prezada Senhora, < **Nome do secretário da educação**>

Solicitamos autorização para a mestrand **Thaeza Silva Trevisi Calmona** colher dados para sua pesquisa intitulada “**A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL: possibilidades de utilizações do desenho**”. A pesquisa será desenvolvida por entrevistas com docentes do ensino fundamental ciclo I. O objetivo da pesquisa é averiguar como é utilizado o desenho com a criança inserida no ensino fundamental I. Este estudo pretende elaborar um e-book com atividades para utilizar com educandos do primeiro ano do ensino fundamental e com orientações didáticas que proporcione aos docentes uma reflexão sobre a utilização do desenho em sala de aula.

O estudo ora proposto integra o Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da UNESP de Bauru, e é orientado pela Profa. Dra. Thais Cristina Rodrigues Tezani.

Os dados colhidos serão eticamente tratados, seguindo as normas prescritas pelo Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos. Assim, além dos cuidados com o levantamento de dados, as identidades dos docentes envolvidos na pesquisa serão preservados.

Agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Atenciosamente

Profª Drª Thais Cristina Rodrigues Tezani
Orientadora

Thaeza Silva Trevisi Calmona
Orientanda

Ilma Sra.

<**Nome do secretário da educação**>

Secretária Municipal de Educação de <**Nome do município envolvido na pesquisa**>