

O LUGAR DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

THE PLACE OF DRAWING IN CHILD EDUCATION: INVESTIGATING PEDAGOGICAL PRACTICES

EL LUGAR DE LOS DIBUJOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: INVESTIGANDO LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Aliandra Cristina Mesomo Lira*
 <http://orcid.org/0000-0003-2945-464X>

Thalita Nicolodi**
 <http://orcid.org/0000-0002-5613-5890>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: LIRA, A. C. M.; NICOLODI, T. O lugar do desenho na educação infantil: investigando as práticas pedagógicas. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-22, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4120>

Resumo: O artigo tem por objetivo problematizar as práticas pedagógicas que incluem o desenho na Educação Infantil. As discussões apresentadas apoiam-se em autores como Vygostky (2009), Kishimoto (2001), Iavelberg (2013) e Derdyk (2015), dentre outros. A pesquisa foi realizada por meio de observações de práticas e registro em diário de campo em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de uma cidade de médio porte no interior do Paraná, em turmas de crianças na faixa etária de 2 a 4 anos de idade. Foi possível reconhecer que o desenho tem uma existência empobrecida no cotidiano das práticas pedagógicas e que as crianças têm pouca participação no processo de criação, configurando-se como uma ação com pouco significado para o desenvolvimento das crianças pela forma como é proposta e desenvolvida.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas pedagógicas. Desenho.

Abstract: The article has the objective to problematize the pedagogical practices that include the drawing in the Infantile Education. The discussions are supported by authors such as Vygostky (2009), Kishimoto (2001), Iavelberg (2013) and Derdyk (2015), among others. The research was carried out by means of practical observations and field diary registration in a Municipal Center of Early Childhood Education (CMEI) of a medium-sized city in the interior of Paraná, in groups of

children aged 2 to 4 years age. It was possible to recognize that drawing has an existence impoverished in the daily practice of pedagogical practices and that children have little participation in the process of creation, configuring itself as an action with little meaning for the development of children by the way it is proposed and developed.

Keywords: Infant Education. Pedagogical practices. Drawing.

Resumen: El artículo tiene como objetivo problematizar las prácticas pedagógicas que incluyen el dibujo en la Educación Infantil. Las discusiones presentadas se sustentan en autores como Vygotsky (2009), Kishimoto (2001), Iavelberg (2013) y Derdyk (2015), entre otros. La investigación fue realizada por medio de observaciones de prácticas y registros en diario de campo en un Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) de una ciudad de mediano porte del estado de Paraná, en turmas de crianzas entre 2 a 4 años de edad. Fue posible reconocer que el dibujo tiene una existencia empobrecida en el cotidiano de las prácticas pedagógicas y que las crianzas tienen poca participación en el proceso de creación, configurándose como una acción con poco significado para el desarrollo de las crianzas por la forma como es propuesta y elaborada.

Palabras clave: Educación Infantil. Práticas pedagógicas. Dibujo.

Introdução

O desenho é uma representação artística não apenas presente nas obras de grandes artistas, mas também é um meio das crianças se expressarem, se comunicarem com outras pessoas e com o mundo. Considerando as múltiplas linguagens na infância, podemos reconhecer que o desenho é a linguagem principal da criança pequena.

A criança fala de diferentes maneiras, sendo o desenho uma das principais formas de comunicação e expressão, e como tal precisa ter espaço nas práticas pedagógicas. Contudo, experiências têm demonstrado um cotidiano marcado por predominância de letras e números ou desenhos semi prontos para serem completados, em detrimento da maior participação e expressão das crianças nos processos educativos (ALBANO, 2012; OSTETTO, 2011).

Frente a essas considerações, perguntamo-nos: como e quando o desenho está presente no trabalho com as crianças pequenas e de que maneira isso acontece? Quais os materiais disponibilizados para as crianças? Como é o uso desse material? Qual a postura das crianças nesses momentos?

A partir desses questionamentos e considerando o desenho como uma maneira de comunicar-se e a importância de práticas que o contemplem no contexto escolar, buscamos reconhecer como se dão as práticas pedagógicas que incluem o desenho com crianças de 2 a 4 anos de idade, bem como compreender como ocorre o contato e a expressão das crianças com o desenho, identificar os principais materiais disponibilizados para as práticas e problematizar o tratamento e os encaminhamentos dados nessas práticas. Enfim, a intenção foi refletir sobre o papel das instituições educativas e as possibilidades do desenho enquanto expressão infantil.

A pesquisa foi realizada por meio de um estudo bibliográfico e coleta de dados em um Centro Municipal de Educação Infantil de uma cidade de médio porte no interior do Paraná. Foram feitas observações, a partir de roteiro estruturado para registro em diário de campo, de práticas com crianças em idade entre 2 e 4 anos. As reflexões e análises aqui propostas sustentam-se nos pressupostos de Vygotsky (2009) e em autores da área da Educação Infantil e da arte, como Kishimoto (2001), Iavelberg (2013), Derdyk (2015), dentre outros.

Assim, o presente trabalho está organizado em três seções. Na primeira apresentamos as funções e objetivos da Educação Infantil a partir da legislação que orienta e normatiza essa etapa de ensino e autores que discutem questões relacionadas às práticas pedagógicas. Posteriormente, situamos o desenho como linguagem da criança e

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO.
E-mail: aliandralira@gmail.com.

** Especialista em Gestão Educacional pelo Centro de Ensino Superior de Maringá. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO.
E-mail: thalitanicolodi@outlook.com.

expressão artística, reconhecendo suas potencialidades. Na terceira seção apresentamos e problematizamos os dados coletados na pesquisa de campo, a partir de autores da área.

1 As funções e os objetivos da educação infantil: o que dizem os documentos orientadores?

A Educação Infantil é uma etapa de grande importância na vida das crianças que inicia no seu nascimento e vai até os 5¹ anos de idade. Geralmente, representa o primeiro contato da criança com um atendimento institucionalizado, cuja função principal reside em ampliar os processos de socialização e acesso ao conhecimento historicamente acumulado, e a depender das práticas desenvolvidas pode incidir positivamente sobre o desenvolvimento infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's), o currículo e as práticas se articulam considerando aquilo que a criança já sabe, com conhecimentos que fazem parte da cultura, da tecnologia, no campo científico, ambiental e artístico (BRASIL, 2009). Assim, as propostas pedagógicas

[...] deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

A legislação que trata dos direitos da criança enfatiza que é dever do Estado, mais especificamente dos municípios, oferecer gratuitamente a Educação Infantil, sendo pública e de qualidade, sem qualquer forma de seleção. Contudo, infelizmente na maioria dos municípios a demanda é muito maior que a oferta de vagas, ficando ainda uma parcela de crianças excluída do atendimento nas instituições.

Com vistas ao desenvolvimento integral da criança, como consta nas DCNEI's (BRASIL, 2009) e em outros documentos, as instituições precisam oferecer às crianças um contexto rico em materiais e atividades que estimulem seus aspectos físicos, cognitivo, motor e afetivo. Este estímulo deve ser feito por meio do brincar e dos jogos, ou seja, a Educação Infantil tem como eixo de trabalho as interações e as brincadeiras.

Para Haddad (2006), além de ser um espaço de convívio, a Educação Infantil proporciona experiências variadas, como interação entre crianças de diferentes idades, com diversas possibilidades de brincadeiras direcionadas

1 Os documentos da área indicam a Educação Infantil de 0 a 5 anos, mas os pesquisadores e estudiosos lembram que as crianças que fazem 6 anos depois da data de corte (31/03) ainda permanecem na Educação Infantil, por isso muitos textos utilizam o a 6 anos de idade.

ou livres, permitindo que as crianças aprendam a se comunicar em grupos, com horários para descanso e relaxamento, bem como para realizarem sua alimentação. Essas ações, quando planejadas de forma articulada e integrada, configuram um ambiente pedagógico rico ao desenvolvimento infantil.

Para que o trabalho com a Educação Infantil seja efetivo e possa ser sistematizado, as propostas pedagógicas precisam seguir e respeitar os princípios norteadores elencados nas DCNEI's, sendo eles

- I- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 2).

Esses princípios se concretizam em práticas organizadas de modo a promover interações e brincadeiras das crianças entre si, das crianças com os adultos e das crianças com a realidade que as cercam. Ao proporcionar momentos para interagir e brincar às crianças as práticas promovem inúmeras experiências relacionadas ao conhecimento tanto de si, como do mundo e das diferentes formas de linguagem.

Sendo assim, brincar e interagir quando interligados atuam para que o trabalho com a Educação Infantil seja de qualidade e promova efetivo desenvolvimento às crianças, uma vez que é principalmente por meio da ludicidade que a criança conhece e vivencia o mundo em que vive. Contudo, embora seja entendido como algo enriquecedor o brincar tem sido negligenciado da Educação Infantil, abrindo espaço para um processo forçado de alfabetização. Sobre essa questão Kishimoto (2001, p. 7) pondera:

[...] os materiais mais presentes, são os gráficos, que não privilegiam o corpo e o movimento. As práticas pedagógicas atribuem maior tempo para atividades intelectuais voltadas para aquisição das letras e números. Brinquedos e brincadeiras aparecem no discurso, mas na prática restringem-se ao recreio e momentos de transgressão das normas.

Ademais,

Não se pode pensar em desenvolvimento integral da criança sem incorporar o corpo. A

Educação Infantil esqueceu que o corpo é o primeiro brinquedo. Não só na perspectiva de jogo de exercício, mas de representação das brincadeiras pelo movimento (KISHIMOTO, 2001, p. 9).

Nessa compreensão, a brincadeira estimula a imaginação como algo mágico, que valoriza a criança, seu corpo e cria espaços para que possa se expressar, criar, resolver conflitos e impasses. Por meio das brincadeiras elas podem reconhecer as primeiras regras de convívio social, estabelecer relações com o espaço, reinterpretando o mundo a partir de suas experiências. Além disso, ao relacionar-se com o outro criam laços de afetividade, aprendem a resolver conflitos, reorganizam-se, ampliando suas possibilidades de ação a partir de novas percepções, ou seja, o brincar em si já é portador de múltiplas possibilidades.

Dentre as variadas formas de brincar, podemos dizer que o desenho se configura como uma delas. Ao ter contato com diferentes materiais e suportes, explorando-os e criando intervenções, a criança encontra nessa linguagem uma forma de comunicação e expressão, dialogando com os adultos e colegas que com ela convivem e divertindo-se na sua construção.

No artigo 9º das DCNEIs encontramos a menção da importância dos eixos norteadores do trabalho pedagógico, as interações e as brincadeiras, comentados anteriormente (BRASIL, 2009). Nos incisos I, II e IX, do mesmo artigo, comenta-se sobre experiências com a arte, que

I- promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...] IX- promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Assim como a brincadeira, o desenho e as artes plásticas podem levar a criança a conhecer as diferentes possibilidades de fazer arte, a partir de variados tipos de materiais. Nesse sentido, a formação do professor é essencial para que as práticas desenvolvidas estejam de acordo com o que os documentos orientam. Para tal, deve-se primar por sólida formação teórico-prática, tanto inicial como

continuada. Andrade (2009), afirma que este processo de formação docente também está relacionado às concepções, ao contexto sociocultural e ao conjunto de valores encontrados nas experiências e vivências pessoais. Essas, são o eixo central do processo de formação, pois é por meio delas que se tem acesso ao que já foi vivido e também se estimula o interesse pelo desconhecido, orientando a organização das práticas pedagógicas.

Como lembra Derdyk (2015, p. 27),

[...] a vivência entra em cena como personagem central na formação de pessoas capacitadas a lidar artesanalmente com crianças. Os educadores são os porta-vozes de uma visão de mundo, transmissores de comportamentos, interferindo direta e ativamente na construção de seres individuais e sociais.

Destarte, as vivências na formação do professor incluem vivenciar experiências artísticas, ter contato com mostras e produções, enfim, ter oportunidades de conhecer diferentes materiais e por meio deles expressar-se, criar, ampliando o repertório artístico cultural. Além disso, é importante ao educador conhecer diferentes materiais que podem ser empregados nos trabalhos que desenvolverá com as crianças. Dentre as múltiplas possibilidades, o desenho como expressão artística é uma linguagem acessível e atraente às crianças.

2 O desenho como linguagem da criança e expressão artística

O ser humano, por meio de suas ações e no convívio social, cria e recria o seu mundo, ou seja, a partir das experiências vividas estrutura novas concepções, amplia-se a cultura e nesse movimento o homem transforma o mundo e modifica-se a si mesmo. Assim, no processo de criação e recriação a imaginação e a criatividade exercem importante papel.

Esses conceitos foram explorados por Vygotsky (2009), o qual ressalta que a Psicologia entende que a imaginação e a fantasia são atividades de criação cerebral. Essas criações estão presentes na infância, no momento em que a criança representa as ações do cotidiano em suas brincadeiras, aquilo que ela vivenciou por meio das experiências que participou ou simplesmente recriou. Para compreender a relação entre imaginação e realidade Vygotsky (2009) apresenta quatro momentos importantes que retratam a função destes elementos de criação.

O primeiro é que “[...] toda obra de imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e

presentes na experiência anterior da pessoa” (VYGOTSKY, 2009, p. 20). Nesse entendimento depreende-se que a imaginação não se cria sozinha, sem que o sujeito tenha uma experiência anterior, e esse postulado imprime grande importância ao social. Para tanto, compreende-se que “[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (VYGOTSKY, 2009, p. 22).

Essa experiência deve estar enriquecida de materiais para a sua imaginação, ou seja, de acordo com o tempo de existência da pessoa, seu material de criação é mais completo. Portanto, quanto mais a criança estiver exposta a histórias, imagens e materiais lúdicos maior será a quantidade e diversidade de elementos para sua atividade de criação.

O segundo momento, segundo o autor, parte do pressuposto de que a partir da sua imaginação e da realidade vivida por outro indivíduo, o sujeito pode criar novas possibilidades para sua recriação. Se essa troca de experiências não ocorre, é impossível representar corretamente a criação proposta. Todavia,

[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (VYGOTSKY, 2009, p. 25).

Assim, a vivência de outra pessoa faz com que o sujeito possa assimilar a experiência vivida e reconstruir, na sua própria imaginação, o fato ocorrido, o que nos leva a reconhecer que a interação e troca entre os sujeitos infantis são extremamente relevantes para seu processo criativo.

O terceiro momento está ligado às relações emocionais e pode se manifestar de duas formas. Por um lado, o indivíduo demonstra suas emoções por meio das expressões faciais e, por outro, os sentimentos são expressos por meio das cores, ou seja, o estado emocional do sujeito é representado por determinadas cores e imagens.

No quarto momento, Vygotsky (2009) destaca que os elementos estão ligados tanto pela imaginação, quanto pela realidade, em que o indivíduo imagina um determinado objeto e cria-o sem que este tenha sido projetado mentalmente antes. Compreende-se que os elementos que estão “[...] internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação” (VYGOTSKY, 2009, p. 30).

Ao estabelecer relações entre a imaginação e a realidade criadora, no caso do desenho, é necessário compreender o papel deste na infância. Cabe aqui, primeiramente, refletir sobre dois conceitos referentes ao desenho:

[...] um deles seria o oficial 'erudito', que representa as instituições, ligado à forma pela qual nos é ensinado o desenho dentro das escolas e universidades, abrangendo uma parte da população que tem acesso ao ensino; o outro conceito é mais informal, vive à margem, representando uma camada da população ligada às tradições, ao 'popular' (DERDYK, 2015, p. 46).

Essas definições são importantes para locais em que a cultura é bastante diversificada, sendo as variações encontradas no ambiente escolar, entretanto, provam de que nem sempre o desenho foi compreendido desta maneira. Historicamente, as concepções educacionais atrelaram diferentes modos de perceber esta prática.

Na concepção tradicional do ensino, o desenho é visto como imitação, ou seja, o meio apresenta o modo que a criança o representa, por meio de exercícios de treino e habilidades, com o foco voltado principalmente para o produto. Ademais,

Do ponto de vista metodológico, a aula de desenho na escola tradicional é encaminhada através de exercícios, com reproduções de modelos propostos pelo professor, que seriam fixados pela repetição, buscando sempre o seu aprimoramento e destreza motora [...] (FERRAZ; FUSARI, 1992, apud IAVELBERG, 2013, p. 15).

Na concepção renovada, o desenho é visto como expressão livre, natural e criativa, em que o indivíduo é considerado o centro e o foco está voltado para o processo da criação. A partir dessa compreensão é possível reconhecê-lo como parte das práticas lúdicas vividas pelas crianças nos diferentes contextos.

Nesse sentido, Luquet (1969, apud IAVELBERG, 2013) conceitua, na concepção renovada, o desenho relacionado a um jogo tranquilo, com função lúdica, no qual a criança se entrega a ele de maneira prazerosa. O autor, a partir de observações com sua própria filha, defende que o desenho possui quatro fases, nominadas como Realismo fortuito, Realismo fracassado, Realismo intelectual e Realismo visual.

Na primeira fase, do Realismo fortuito, Luquet reconhece a necessidade do desenho como uma ação da criança

realizada por imitação e por prazer, sem a preocupação de desenhar algo, como um gesto involuntário. Essa fase entra em choque, muitas vezes, com a necessidade do adulto de que a criança nomeie ou defina sua produção, buscando 'traduzir' os traçados numa perspectiva a seu entendimento 'legível'.

A segunda fase, representada pelo Realismo fracassado, abarca o momento em que a criança almeja que seu desenho seja realista, porém ainda enfrenta alguns obstáculos, de ordem física, com deficiência na execução, e psíquicos, pelo caráter de descontinuidade da atenção, o que lhe confere incapacidade sintética (IAVELBERG, 2013).

A terceira fase é denominada como Realismo intelectual, em que a criança supera os obstáculos presentes na execução do seu desenho, e se manifesta na tentativa de desenhar tudo o que está ao seu redor, com muitos detalhes, de acordo com seu ponto de vista.

A quarta fase, chamada de Realismo visual, é considerada por Luquet (1969) a mais importante do desenho, pois a criança se aproxima da arte do adulto, com determinadas diferenças. Compreender a existência desses momentos nos ajuda enquanto professores e pais a controlar a ansiedade e o desejo de intervir, nomear, moldar, definir as produções infantis.

Na concepção contemporânea ou moderna entende-se que a criança desenha porque vê o mundo no desenho, ou seja, ela busca representar no desenho aquilo que está a sua volta, pelo contato com a sociedade. Nesse sentido, reconhecemos o entrelaçamento entre imaginação e realidade descrito anteriormente.

Nesta concepção, apresentamos as pesquisas de Brent e Wilson (1987, apud Iavelberg, 2013) acerca do desenho na Educação Infantil, as quais consideram que logo que a criança inicia seus desenhos sofre a interferência do meio em que vive, ou seja, do meio externo, especialmente pelo contato com outros desenhos os quais já conhece. Considerando essa intervenção do meio, os autores destacam cinco fatores relacionados ao desenho, sendo eles:

1. Todos os seres humanos nasceram com uma tendência para desenhar objetos tão simples quanto possível, para cobrir formas, para captar coisas de pontos de vista característicos e ordenar linhas e formas em ângulos corretos.
2. Desenvolvimento em desenho deve estar relacionado ao processo de crescimento orgânico quando de tempos em tempos uma nova imagem emerge lentamente de uma anterior e outras vezes imagens mudam abruptamente por intermédio de uma oportunidade descoberta nas linhas acidentais e formas que alguém desenha.

3. O desenvolvimento do desenho depende de empréstimo e uso de imagens da arte e da cultura. 4. A realização de desenho depende das habilidades individuais e peculiaridades, incluindo o desejo de desenhar, memória visual, habilidades de observação e motoras, imaginação, inventividade e preferências estéticas. 5. Finalmente, como alguém que desenha é afetado por oportunidades para aprender e aplicar habilidades desenhistas, pela quantidade de encorajamento para desenhar e o tipo de instrução que cada um recebe (BRENT; WILSON, 1987, apud IAVELBERG, 2013, p. 55).

Portanto, para os autores, o processo de desenhar conta com o professor com seu papel de instrutor e a interferência da cultura, do meio social em que a criança vive. Assim, além do repertório cultural é preciso haver oportunidades efetivas para que a criança desenhe, dispondo de riqueza de materiais para sua criar 'sua obra'.

Derdyk (2015, p. 47) afirma que “[...] o desenho participa do projeto social, representa os interesses da comunidade, inventando formas de produção e de consumo”. Assim, desenhar tem relação com a vida vivida, com as experiências sentidas e traduzidas em traços.

Segundo os historiadores, o desenho é uma linguagem antiga, a qual tem história e memória, sendo reconhecida para além dos limites geográficos por ser compreendida em qualquer parte do mundo. O desenho também é um recurso que exige decisão daqueles que o utilizam, como sinaliza Derdyk (2015, p. 52): “O desenho é possessão, é revelação. Ao desenhar nos apropriamos do objeto desenhado, revelando-o. O desenho responde a toda forma de estagnação criativa, deixando que a linha flua entre os sins e não da sociedade”.

As interferências que a sociedade exerce sobre a escola explicitam-se nos desenhos e na escrita das crianças, fazendo com que estas deixem de produzir a sua própria linguagem e reproduzam traços estereotipados valorizados pelos professores e pela sociedade, geralmente associados à linguagem escrita de letras e números. Nesse processo, como pontua Albano (2012), geralmente acontece o abandono do desenho, sendo a expressão manifesta pela linguagem escrita, cada vez mais controlada.

Vygotsky (2007), afirma que as linguagens falada e escrita interferem diretamente no desenho da criança, pois a representação gráfica é realizada com base na oralidade, enfatizando os aspectos relevantes no desenho. Assim, ao desenho acompanha a fala, o dizer da criança, mas também é a expressão de uma cultura adulta que se sobrepõe à vivência infantil e a modela.

Na escola, comumente o desenho está presente na disciplina de Artes, a qual abrange não somente as práticas do desenho, mas também um conjunto de atividades voltadas às artes plásticas como pintura, modelagem, marcenaria, etc., distribuídas para as diferentes faixas etárias. No que diz respeito à Educação Infantil, o espaço deve ser propício para o desenvolvimento das diferentes linguagens, sendo que, “[...] as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo através dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento da curiosidade, em relação do que está a sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico (CUNHA, 2009, p. 10).

Esses momentos do desenvolvimento da criança são bastante relevantes, pois pelas experiências vivenciadas os sujeitos infantis terão contato com aquilo que está ao seu redor. No cotidiano, as instituições organizam práticas que incluem as diferentes áreas do desenvolvimento, compreendendo que o conhecimento do mundo se dá por meio dos sentidos. Nessa direção, torna-se relevante reconhecer que a linguagem expressiva é fundamental para que esse desenvolvimento seja integral.

Um aspecto relevante a ser considerado é que dada a importância de cada fase do desenvolvimento do desenho da criança, o educador deve ter cuidado com as perguntas que faz com relação aos desenhos produzidos. A partir das fases do desenho apresentadas compreendemos que muitas vezes, a criação da criança é feita sem intencionalidade clara, e ao ser questionada ela pode ser impelida a responder aquilo que o adulto quer ouvir. Mèridieu (1989, apud CUNHA, 2009, p. 11) entende que

Inicialmente, sentindo e não-sentindo apresentam um interesse mínimo para a criança, tão absorvida que ela está no manejo de materiais e formas. Querer então descobrir a significação de um desenho infantil equivale àquela mesma atitude de procurar compreender a qualquer preço “o que quer dizer” uma tela abstrata.

Ostetto (2011) considera que esse campo do conhecimento não é regido ou possui normas fixas a serem seguidas, pois a arte é considerada um território de diferentes linguagens, por se tratar de um campo com pesquisas e produções variadas. Esta flexibilidade deve ser tomada como norte para acolher as diferentes interpretações, sem incorrer no caminho de desvalorização ou descuido associado às produções artísticas e vigente em muitas práticas educativas.

Dessa forma, é relevante que os questionamentos por parte do adulto à criança sejam feitos anteriormente

à realização do desenho, momento de socialização de suas experiências antes da representação de sua produção, visto que “[...] devemos lembrar que os registros resultam de olhares sobre o mundo. Se o olhar é desinteressado e vago, as representações serão opacas e uniformes. Ensinar a ver o implícito e o velado é uma das atribuições do ensino da arte” (CUNHA, 2009, p. 12).

Assim, as atividades propostas pelos professores concentram-se em ampliar o conhecimento de mundo, ou seja, apresentar diferentes materiais e recursos para desenvolver o desenho da criança, levando em conta as imagens que os pequenos trazem do mundo real e do mundo imaginário, alimentadas pelo contexto em que estão inseridos. Também é importante exercitar a sensibilidade da criança com as coisas que a cerca, com os sentimentos, alimentando sua criação e embebendo-a de sentido.

Nessa compreensão, o desenho é entendido como expressão artística, sendo que os recursos a serem apresentados para a criança atuam para ampliar suas formas de desenhar. O professor é um dos principais responsáveis por alimentar essa forma de criação da criança dada sua condição de institucionalização, e sua proposta educativa deve estar pautada na ampliação de repertórios vivenciais e culturais, promovendo o enriquecimento destes por meio do trabalho com as diferentes linguagens.

Cunha (2009) considera a atividade livre não como algo simplista, mas sim, como uma proposta enriquecedora, veículo para compreensão das interpretações da criança e, sendo assim, pode-se explorar aquilo que está sendo produzindo com conversas e questionamentos aos pequenos para entender seus pensamentos. Assim como o desenvolvimento da criança, a linguagem gráfico-plástica também acontece gradativamente, ou seja, ela vai se estruturando de acordo com aquilo que é apresentado para a criança, sendo que desde bebê o acesso a diferentes materiais não pode ser restrito.

[...] quanto mais uma criança pinta e interage com diferentes tintas e instrumentos (buchas, pincéis, esponjas, rolhas, rolos, etc.) que marcam um suporte (papel, madeira, pedra, tecido, argila, etc.) mais possibilidades esta criança terá de elaborar seu vocabulário pictórico (CUNHA, 2009, p. 17).

A oferta e utilização de materiais diversificados estimula que a criança sinta o prazer de conhecer as diferentes texturas, cores, formas e tamanhos os quais são essenciais para que a sua criação seja aos poucos estruturada. Frente a essas considerações, na sequência refletimos sobre a prática pedagógica que inclui o desenho na instituição de Educação Infantil pesquisada.

3 O (não) lugar do desenho nas práticas pedagógicas

A fim de reconhecer como estão estruturadas e desenvolvidas as práticas pedagógicas que incluem o desenho na Educação Infantil fizemos uma investigação com coleta de dados por meio de observações e registros em diário de campo. A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de uma cidade de médio porte do interior do Paraná. As observações ocorreram no período de três semanas e foram realizadas concomitantemente ao estágio supervisionado do curso de Pedagogia. Desse modo, a escolha da instituição deu-se em função das ações já estabelecidas pela disciplina, numa parceria entre universidade e gestão municipal da Educação Infantil. As situações apresentadas são problematizadas no lastro das reflexões de Vygotsky (2009) e a partir das proposições dos documentos norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil, aspectos tratados anteriormente, mesmo que de forma breve.

O CMEI em questão é uma instituição que atende em período integral crianças de 0 a 4 anos de idade e apresenta organização da rotina a partir de ações baseadas no planejamento por meio de projetos temáticos. Foram observadas turmas de infantil II, III e IV (crianças de 2, 3 e 4 anos) na tentativa de entender como o trabalho com as linguagens artísticas, mais especificamente o desenho, se desenvolvia. Nas turmas de berçário e maternal não foi possível realizar as observações, pois nos foi informado pela direção da instituição que o trabalho com desenho não é realizado com crianças dessa faixa etária.

Esse, inicialmente, já é um dado que merece ser problematizado, uma vez que a literatura destaca a importância de que, desde bem pequenas, as crianças possam interagir com tintas, papéis e materiais diversos, resultando em momentos riquíssimos para seu desenvolvimento e em produções de acordo com sua faixa etária. Assim, desenhar e expressar-se por meio dos mais diversos materiais pode e deve fazer parte do cotidiano das crianças desde quando são bebês. Em superfícies diversas como papéis, azulejos, cartolinas e outras, com tintas variadas, as crianças fazem suas intervenções e suas representações do mundo a sua volta, iniciando o processo de criação.

Durante uma das semanas de observação, em turmas do infantil II, III e IV, o projeto² comum trabalhado era sobre o tema moradias. Na turma do infantil II a professora iniciou contando a história 'A Casa Sonolenta', usando como recurso palitoches e uma casa em e.v.a. Nesse momento, as crianças participaram da história, colocando os personagens na casa, na ordem que estes apareciam, e

2 Na rede municipal investigada a mantenedora, prefeitura municipal, encaminha às instituições relação de temas a serem trabalhados nas turmas.

estavam atentas para a mudança de voz da professora, que representava os personagens que estavam sendo colocados no cenário. Após, a professora agrupou as crianças nas mesas e enquanto brincavam com massinha ela fez a dobradura de uma casa para cada um, com folha de papel sulfite. Em seguida, recolheu as massinhas e entregou às crianças a dobradura, pedindo para que colorissem com giz de cera.

Ficou visível que, durante atividade proposta, as crianças estavam agitadas e realizaram o trabalho com certa rapidez, sem envolvimento, pois o combinado era de que assim que concluíssem iriam ao parque. Assim que terminavam, a atividade foi inserida no Mural das Produções, local organizado na sala de aula para expor os trabalhos das crianças. Como foi a professora quem fez as dobraduras e sugeriu as cores da pintura da casa os trabalhos estavam praticamente iguais, o que muitas vezes acontece nas instituições quando são entregues atividades semiprontas para as crianças.

Albano (2012) enfatiza que a escola é um espaço de domínio do adulto, em que a criança é vista como um ser que escuta, sendo assim, não há uma atenção voltada a sua criação, mas sim para o produto que se espera.

No infantil III a observação permitiu acompanhar inicialmente uma conversa da professora com as crianças sobre como era a casa onde moravam, e a mesma discutiu o tema relacionando as falas com os tipos de casa dos animais, especialmente as aves. A partir dessas comparações, explicou que para realizarem a próxima atividade iriam até o parque coletar folhas e pequenos galhos de árvores para confeccionar um ninho de passarinho. Ostetto (2011) destaca a importância de apresentar diferentes materiais e experiências para as crianças, proporcionando vivências diferenciadas para suas criações.

Durante a coleta, as crianças estavam empolgadas e atentas naquilo que elas deveriam levar para a sala, porém foi a professora quem juntou a maior parte das folhas e dos galhos pois, segundo ela, estava muito frio e não seria bom as crianças ficarem lá fora. Ao retornarem, a professora entregou um pássaro desenhado em uma folha de papel cartão, sendo este já colorido na cor vermelha, e a orientação que passou às crianças foi de que apenas fizessem os olhos no animal com giz de cera preto. Contudo, as crianças pintaram todo o pássaro, deixando-o colorido mesmo sobre a pintura já existente. O término da atividade seria realizado no período da tarde, e a finalização consistia em colar os galhos e as folhas recolhidos em um pratinho plástico representando o ninho; o pássaro seria colado em cima do ninho. Esse trabalho seria feito pela professora e as crianças levariam para casa. Albano (2012, p.71), no entanto, alerta: “A arte se define justamente pela diversidade, por propor

algo que é pessoal e único. Quando se aceita esta premissa, temos que descartar toda atividade que tenha como ponto de partida a uniformidade”.

Percebemos que a ideia em si de buscar diferentes materiais era interessante, mas a participação das crianças foi muito reduzida e limitada. Ao saírem para o espaço externo ficaram empolgadas com a tarefa de coleta, brincadeira comum entre os pequenos, mas foi-lhes restringido o tempo e atropeladas as ações. Além disso, os pássaros entregues eram todos iguais, ou seja, o resultado seria novamente uma produção praticamente igual para todas as crianças.

Ostetto (2011, p. 6) lembra que

[...] além de alargar as oportunidades de acesso à riqueza da produção humana, promovendo a aproximação aos diferentes códigos estéticos, é preciso também promover encontros e buscas, encorajando as crianças à experimentação. Afinal, para construir, dar forma, inventar, compor, produzir com diferentes materiais é fundamental conhecer e conquistar certa intimidade com esses materiais.

Nesta vivência, a utilização das folhas e pequenos galhos de árvores proporcionou às crianças uma alegria e curiosidade no momento de ir até o pátio para que pudessem coletar esses materiais, embora o pouco tempo e a pressa da professora tenham encurtado sua experiência. Contudo, a atividade de colorir o pássaro não exigiu ou permitiu criação por parte das crianças, pois o desenho semipronto, fotocopiado e já colorido, limitou a criatividade e tornou o trabalho empobrecido, sendo executado pela própria professora.

Na turma do infantil IV a professora iniciou a roda de conversa retomando o que já haviam estudado nos dias anteriores sobre a moradia. Eles haviam conversado sobre os diferentes materiais usados na construção das casas a partir da história do Três Porquinhos, como é a moradia nos lugares com baixas temperaturas, e colorido uma dobradura da casa que foi entregue após a leitura da história ‘A casa sonolenta’.

Assim, a professora organizou a turma em grupos e entregou uma folha fotocopiada com ilustrações de diferentes moradias (casas, prédios, etc.) e a atividade consistia em marcar um x, com giz de cera, na moradia que se parecia com a casa de cada criança. Várias crianças não compreenderam a orientação da professora e ao depararem-se com os desenhos os coloriram, sem seguir o que estava sendo pedido no enunciado e fora orientado pela professora. Albano (2012) lembra que quando os desenhos não são a expressão de quem desenha não são nada, pois a arte é uma linguagem carregada de significado.

Essa atitude das crianças pode ser interpretada como uma internalização naturalizada da entrega de desenhos prontos para serem coloridos, prática que a partir das observações evidenciou-se rotineira. Uma atividade que só exige a marcação de X para crianças de 4 anos não aproveita o potencial criativo das mesmas, reduzindo-se a uma ação para registro e comprovação em portfólio do tema estudado, preocupação frequente no cotidiano das instituições e exigência feita por muitas gestões no sentido de mostrar às famílias e seus superiores o que está sendo feito. Como bem enfatizou Albano (2012, p. 55), o material fotocopiado “[...] contém exercícios repetitivos e mecânicos, que atestem a quantidade de horas que a criança passou sentada executando-os, e que levados para casa garantam aos pais que rapidamente a criança estará lendo e escrevendo”.

As atividades prontas são compreendidas por nós como iniciativas que não contribuem para que a criança se desenvolva e conheça outros meios de criação, pois exigem ações simplistas que fazem com que a criança realize o que foi pedido rapidamente, sem muito esforço ou dedicação. A oferta é, geralmente, de lápis de cor e papel sulfite e, ao final, uma vez que os desenhos já são iguais, não há praticamente identidade nos trabalhos expostos ou acomodados nos portfólios de cada criança.

Na segunda semana de observações acompanhamos somente a turma do infantil III, da faixa etária de 3 anos de idade, sendo que o projeto temático trabalhado relacionava-se ao inverno. No primeiro dia não foi abordado o projeto temático, uma vez que a professora contou a história ‘Minha amiga vaca’. Durante a leitura as crianças estavam agitadas, pois queriam acompanhar as imagens, mas o livro era de um tamanho pequeno, não possibilitando que enxergassem.

Após a leitura, a professora explicou às crianças a atividade a ser realizada, que consistia em colorir com giz de cera uma vaca, entregue fotocopiada pela professora no papel sulfite. Em seguida, as crianças deveriam colar sobre a pintura quatro manchas pretas feitas em e.v.a pela professora e entregues para cada criança. O momento da pintura foi realizado na sala de aula, em que as crianças estavam dispostas em grupos e dividiam o mesmo material. Para a colagem das manchas, a professora passou a cola em cada desenho e sinalizou o local em que criança deveria colocar o e.v.a.

Acompanhando as considerações de Vygostky (2009) compreendemos que as experiências das crianças atuam diretamente nos processos criativos, do que se depreende que quanto mais brincarem, interagirem, explorarem o mundo a sua volta, mais enriquecem seu repertório imaginativo e reconhecem variadas possibilidades de ação. Assim, a riqueza

za e diversidade de situações vividas atua sobremaneira nas produções das crianças, sendo importante para que isso se concretize que as instituições educativas proporcionem tempos, espaços e materiais adequados.

Ao entregar o desenho pronto e também os recortes em e.v.a. a professora esperou que todas as crianças produzissem um trabalho padronizado (todas as vacas com quatro manchas no mesmo lugar), uma vez que não havia autonomia para escolher a forma de colagem, nem houve participação das crianças nos recortes, tornando a atividade mais uma vez simplista e empobrecida. Além disso, notamos que a história contada não tinha relação com nenhuma temática trabalhada no grupo, ou seja, configurou-se como uma escolha para ocupar o tempo das crianças nesse dia e gerar um produto para ser exposto, sem preocupação com o significado disso para os pequenos. Albano (2012) entende que essas atividades podem agradar aos professores e oferecer algum treino em trabalhos manuais, mas de forma alguma contribuem para o desenvolvimento infantil.

Para complemento da atividade, a professora desenhou em uma folha de papel sulfite o número 4, pois era a quantidade de manchas coladas em cada vaca, e as crianças deveriam enfeitar o numeral com colagem de papel picado de diferentes cores. É possível perceber que o desenho aparece como pretexto para trabalhar, nesse caso, o número 4, e não como atividade de criação com a efetiva participação das crianças. A reflexão sobre as situações vivenciadas revelou-nos um acúmulo de tarefas descoladas entre si, com o mínimo de envolvimento e sentido para as crianças, que executam tudo rapidamente, sem capricho ou dedicação, uma vez que não veem necessidade ou não se sentem estimuladas para tal.

Albano (2012, p. 57) ressalta que “[...] a alfabetização se apresenta como uma saída viável para ocupar as crianças e satisfazer os pais [...]”, ou seja, ao professor interessa selecionar um rol de atividades, muitas vezes desconexas, mas que se sobrepõem ao tempo da criança na instituição. Invariavelmente, essas atividades são no papel e envolvem letras e números, com um desenho aqui e uma poesia ali, mas que são só penduricalhos na proposta de alfabetizar as crianças o quanto antes.

[...] a força da escola está na força do adulto sobre a criança; expressa somente a relação de poder do adulto sobre a criança. A criança deixa de desenhar ao entrar na escola, porque deixa de brincar, apenas desnuda esta relação de poder. Porque a criança está deixando uma forma de expressão que é sua para seguir um padrão escolar imposto (ALBANO, 2012, p. 56-57).

Cabe registrar que uma das professoras regentes da turma procurou justificar-se quanto ao número de crianças atendidas no grupo (mais de 20), o que dificultaria a realização de várias atividades, segundo ela, e mostraria o descaso com a Educação Infantil e as crianças. É fato que as condições de trabalho não são as adequadas e, em partes, esse aspecto pode comprometer o trabalho realizado, mas o que pautou as ações observadas foram concepções equivocadas de arte, aprendizagem e participação infantil.

Em outro dia de observação, durante a realização da roda, a professora conversou com as crianças sobre as vestimentas que utilizamos no inverno. Todas interagiram e contaram quais as roupas estavam vestindo, as cores, compararam semelhanças, observaram diferenças.

Em seguida a professora colocou o filme 'Frozen' para as crianças assistirem e pediu para observarem como era o inverno. Contudo, a neve não é parte da realidade das crianças no inverno brasileiro, embora na cidade em questão vivenciem temperaturas bem baixas. Enquanto assistiam a professora fazia o desenho de uma touca em cartolina. Após assistirem parte do filme, as crianças foram dispostas em grupos e a professora entregou uma cartolina com o desenho da touca para cada um deles. Disponibilizou giz de cera para que a colorissem coletivamente e, posteriormente, colariam fios de lã na ponta da touca. A professora deu duas opções de cor de lã e passou cola para as crianças colocarem pedaços de fio no local indicado, limitando mais uma vez a participação das crianças e sua criatividade. Albano (2012, p.71) entende que a uniformidade dos desenhos e produções das crianças é o reflexo das relações autoritárias vividas na escola:

Todos temos na lembrança as casinhas, os coelhos e outros modelos, que são repetidos incansavelmente por todas as crianças numa sala de aula; sejam estes desenhos copiados da lousa, ou xerocados pelas professoras para as crianças colorirem. E ninguém percebe que estas são atividades puramente mecânicas, que nada contribuem para o desenvolvimento das crianças.

Ostetto (2011) alerta, ainda, sobre o excesso das intervenções do professor nas criações das crianças, uma vez que comumente ora o professor está escrevendo nos desenhos, ora colocando em ordem aquele que considera torto, ações que evidenciam a compreensão de que a criança é incapaz de criar algo sozinha.

Entendemos que atividades como as descritas não permitem que as crianças explorem seu desenho, podendo levá-las a perderem a confiança no seu traçado, e o pouco

desenho que existe no início da vida escolar das crianças como forma de linguagem, vai desaparecendo, assim como a sua palavra. Albano (2012) faz esse alerta, dizendo que a escola desconsidera e desvaloriza o desenho infantil, dando espaço apenas para a linguagem escrita.

Como expressam Lira, Dominico e Martins (2018, p. 140), é urgente que problematizemos o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil o que “[...] exige que reconheçamos como ele tem sido organizado, o que tem privilegiado e como são encaminhadas as experiências pedagógicas com as crianças”. Assumir esse compromisso colabora para a constituição de uma educação de qualidade para todas as crianças.

Em mais um dia de observação a professora apresentou na roda de conversa as obras de Candido Portinari, contando às crianças que é um artista que representa brincadeiras infantis, como a roda, o jogo de futebol, crianças empinando pipa, brincando com carrinho de rolimã. Então, a professora explicou às crianças que iriam ao parque brincar como as crianças dos quadros de Portinari.

A arte, enquanto discurso incontrolável, inquieta e repropõe. A criança traz consigo esta inquietação, o estranhamento que é o ser da poesia. Precisa, então, de espaço onde possa dar razão à sua criatividade, com lápis, tinta, madeira ou o que estiver à sua disposição (ALBANO, 2012, p. 68).

Durante essa vivência, percebemos a alegria das crianças ao saberem que iriam brincar no parque, sair da sala. A professora levou corda e bolas e também brincou de roda com elas. Considerando que a brincadeira é um eixo norteador do trabalho na Educação Infantil entendemos que a prática desenvolvida nesse dia deveria estar presente no planejamento não apenas de forma esporádica, pois ao brincar a criança aprende, se relaciona com seus pares, com a professora, compreendendo o mundo a sua volta. Retomando Vygotsky (2009), a riqueza de suas experiências será material para a imaginação e criatividade, que podem se manifestar nas produções artísticas.

A proposta inicial desta investigação foi observar como o desenho estava presente no cotidiano das crianças na Educação Infantil e o que percebemos é que ele aparece timidamente na rotina da instituição, sendo notável o predomínio de atividades que não valorizam a criação da criança ao exigirem ações pobres de significado e anularem a identidade infantil. Predominam os desenhos fotocopiados e encaminhamentos de colagens e pinturas onde todas as crianças devem fazer igual, inclusive com intervenções dos professores nessa direção. Ostetto (2012, p. 5) avalia

que temos presenciado uma simplificação e empobrecimento da arte,

[...] em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação “o mesmo para todos”, “sigam o modelo”, “é assim que se faz”. Na Educação Infantil, frequentemente, a arte mostra-se com a roupagem de um conteúdo a ser ensinado em determinados momentos ou um conjunto de técnicas e instruções para o exercício de habilidades específicas (os “trabalhinhos” e as “atividades artísticas” vão por esse caminho).

Quanto aos materiais utilizados, o que está próximo da criança é apenas o giz de cera, os demais, como cola, tesoura, lápis de cor são pouco manuseados e, quando há a proposta de outros, geralmente é a professora quem os manipula. A maioria das atividades propostas observadas foram realizadas em sala de aula, o que evidencia que não há o entendimento que outros espaços também são importantes para a atividade criadora. Quando as crianças tiveram a possibilidade de estar no espaço externo a alegria e contentamento se fizeram bastante notáveis.

Considerações finais

A Educação Infantil, sendo a primeira etapa da educação básica, pode configurar-se em importante momento de estímulo ao desenvolvimento infantil. Para tanto, as práticas devem estar organizadas de modo a incentivar a autonomia das crianças e ampliar seu repertório de vivências, incluindo o trabalho com o desenho.

Os estudos permitiram reconhecer que nessa faixa etária o desenho é uma forma de linguagem e expressão importante para as crianças, por retratar a realidade a sua volta e também, a depender da maneira como for trabalhado, permitir o exercício da criatividade e da imaginação. Os documentos orientadores da área da Educação Infantil enfatizam que as práticas com as diferentes linguagens devem incluir a dimensão artística e estética, valorizando a cultura da criança e ampliando o repertório cultural por meio de diferentes vivências e experiências.

Contudo, a partir das observações realizadas, foi possível reconhecer uma presença empobrecida do desenho no cotidiano do trabalho pedagógico com as crianças de 2 a 4 anos de idade. As situações evidenciaram que predomina o desenho semipronto, fotocopiado, comumente seguido da orientação para colorir, geralmente com lápis de cor ou giz de cera.

Nesses limites, a criação que deveria existir por meio

da exploração dos mais diversos materiais, não existe, sendo sufocada por práticas sem significado e que não estimulam o envolvimento e dedicação das crianças. Constatamos, nas práticas acompanhadas, que as atividades eram realizadas pelas crianças de forma apressada, como obrigação de registro do trabalho com determinado tema.

Nesse contexto, a imaginação e a criatividade das crianças não é explorada, condição que apresenta um cotidiano sem vida ou significado para os pequenos. A superação de tal situação exige que os profissionais compreendam a importância da arte como processo criativo e vivenciem em seus processos formativos práticas que incluam o desenho como linguagem da criança que deve ser valorizada.

Referências

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 2012.

ANDRADE, Euzânia. A arte e a capacidade de pintar, desenhar, criar e sonhar! In: ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 67-76.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando rasgando, desenhando e mesclando na Educação Infantil. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 9-36.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre: Zouk, 2015.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 7-14, 2001.

LIRA, Aliandra C. M.; DOMINICO, Eliane; MARTINS, Lillian. Currículo e planejamento na Educação Infantil: datas

comemorativas em debate. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 137-153, jan./abr. 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e arte**: sentidos e práticas possíveis. São Paulo: Unesp, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A pré-história da linguagem escrita. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 125-148.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em: 11-12-2017
Aprovado em: 27-06-2020
Publicado em: 05-08-2020