

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

A DOCÊNCIA E O DESENHO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A PSICOLOGIA E A PEDAGOGIA

Karla Raquel Lima Pereira, Fernando Donizete Alves

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10905>

Submetido em: 2024-12-13

Postado em: 2024-12-27 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

A DOCÊNCIA E O DESENHO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A PSICOLOGIA E A PEDAGOGIA

KARLA RAQUEL LIMA PEREIRA¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0865-0755>

karlaraquellp@hotmail.com

FERNANDO DONIZETE ALVES²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9354-7851>

fdalves@ufscar.br

¹ Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP), Brasil.

² Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP), Brasil.

RESUMO: Este artigo, parte de uma pesquisa à nível de mestrado, objetiva identificar a compreensão das professoras sobre o papel do desenho das crianças da educação infantil, uma vez que essa linguagem gráfica está bastante presente no cotidiano das escolas da infância. O entendimento do desenho como linguagem deve-se pelo aporte teórico ancorado em autores(as) como Vigotski (2000a, 2000b, 2001, 2007), Mukhina (1995), Derdyk (2010), Iavelberg (2010, 2013, 2017) e Vecchi (2017). Adotou-se a pesquisa qualitativa, com uso da técnica de grupo focal com professoras atuantes numa escola comunitária de educação infantil da cidade de São Luís-Ma. Os dados foram organizados e analisados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Constatou-se que as professoras concebem o desenho, predominantemente, com o cunho psicológico em detrimento do cunho pedagógico. Também o concebem como propulsor da imaginação e criatividade, cujo desenvolvimento é atrelado às vivências familiares, com a ausência de um olhar mais atento às próprias experiências escolares. Dessa forma, esta pesquisa indica a necessidade, por parte docente, da apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos sobre o desenho, assim como conhecimentos culturais diversos para superação de uma visão limitada dessa linguagem visual, cujas múltiplas potencialidades de aprendizagens (cognitivas, expressivas e criativas) não são consideradas.

Palavras-chave: concepções docentes, desenho da criança, educação infantil.

TEACHING AND CHILDREN'S DRAWING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BETWEEN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

ABSTRACT: This article, which is part of a master's research, aims to identify teachers' understanding of the role of children's drawing in early childhood education, given that this graphic language is very present in the daily life of early childhood schools. The understanding of drawing as a language is due to the theoretical contribution anchored in authors such as Vygotsky (2000a, 2000b 2001, 2007), Mukhina (1995), Derdyk (2010), Iavelberg (2010, 2013, 2017) and Vecchi (2017). Qualitative research was adopted, using the focus group technique with teachers working in a community early childhood education school in the city of São Luís-Ma, whose data was organized and analyzed using Bardin's Content Analysis (2016). It was found that the teachers see drawing predominantly as psychological, to the detriment of its pedagogical nature. They also see it as a driver of imagination and creativity, the development of which is linked to family experiences, without a closer look at their own school experiences. In this way, this research indicates the need for teachers to acquire theoretical and methodological knowledge about

drawing, as well as diverse cultural knowledge in order to overcome a limited view of this visual language, whose multiple learning potentials (cognitive, expressive and creative) are not taken into account.

Keywords: teachers' conceptions, children's drawing, early childhood education.

LA DOCENCIA Y EL DIBUJO DEL(A) NIÑO(A) EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: ENTRE LA PSICOLOGÍA Y LA PEDAGOGÍA

RESUMEN: Este artículo, que es parte de una investigación de maestría, tiene como objetivo identificar la comprensión de las profesoras sobre el papel del dibujo infantil en la educación infantil, dado que este lenguaje gráfico está muy presente en el día a día de las escuelas infantiles. El entendimiento del dibujo como lenguaje se debe a la contribución teórica anclada en autores como Vygotsky (2000a, 2000b, 2001, 2007), Mukhina (1995), Derdyk (2010), Iavelberg (2010, 2013, 2017) y Vecchi (2017). Se adoptó la investigación cualitativa, con uso de la técnica de grupo focal con docentes que trabajan en una escuela comunitaria de educación infantil de la ciudad de São Luís-Ma. Los datos fueron organizados y analizados utilizando el Análisis de Contenido de Bardin (2016). Se constató que las profesoras conciben el dibujo predominantemente de una forma psicológica, en detrimento de la pedagógica. Asimismo, lo conciben como un propulsor de la imaginación y la creatividad, cuyo desarrollo está conectado a las experiencias familiares, sin profundizar sus propias experiencias escolares. De este modo, esta investigación indica la necesidad de que las docentes adquieran conocimientos teóricos y metodológicos sobre el dibujo, así como conocimientos culturales diversos para superar una visión limitada de este lenguaje visual, cuyos múltiples potenciales de aprendizaje (cognitivo, expresivo y creativo) no se tienen en cuenta.

Palabras clave: concepciones docentes, dibujo del niño, educación infantil.

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

Nesse cenário está o desenho como uma linguagem que materializa o pensamento e os sentimentos humanos latentes em determinado espaço e tempo, configurando uma produção de valor que deixa marcas culturais para a humanidade ao longo das gerações. Esse valor está se constituindo desde os primórdios da História humana, nas paredes das cavernas, cujos desenhos grafados possibilitam entender costumes, anseios e crenças dos(as) primeiros(as) seres humanos(as), assim como estudos de Miyagawa, Lesure e Nóbrega indicam sua importância para esclarecer a linha do tempo do desenvolvimento evolutivo humano, dada a relação desses traços rupestres com a evolução da linguagem humana (Pacheco, 2018).

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

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

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

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

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

Iavelberg (2013, p. 32) também frisa que contemporaneamente é sabido que “todas as crianças podem desenhar, mas existem múltiplos pontos de partida, de passagem e de chegada no

desenvolvimento do grafismo”. Essa multiplicidade torna o trabalho do(a) professor(a) essencial para alavancar o desenvolvimento das crianças, desde que se oriente para uma cultura didática do desenho, em que “ocorra a experiência de criação genuína na produção, na reflexão sobre arte e no desfrute da produção sócio-histórica” (Iavelberg, 2010, p. 248).

Diante disso, o engajamento com o desenho na educação infantil, como objeto de estudo, emergiu das experiências profissionais vividas ainda na formação inicial. Essa realidade motivou um percurso investigativo para o trabalho monográfico da graduação, cuja finalidade era compreender a especificidade do trabalho docente na escola da infância voltado para o desenho das crianças com vistas ao desenvolvimento humano. Na pesquisa (Pereira, 2020), constatamos a persistência de práticas pedagógicas com a presença da abordagem reprodutivista do desenho infantil, bem como da predominância da livre expressão das crianças com um fim em si mesma, fator que leva monotonia à respectiva atividade. Por meio desse resultado, percebemos a necessidade da apropriação e objetivação do conhecimento por parte da professora no tocante ao desenho na educação infantil, aspecto fulcral para que seu trabalho proporcione às crianças ricas experiências com a cultura traduzida pelo desenho por meio do trinômio “realidade-imaginação-cultura”, estabelecendo, por intermédio dos seus traçados, a sua relação com o mundo.

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

Destacamos ainda que pesquisar a temática do desenho da criança é desmistificar estereótipos sobre o desenvolvimento humano na infância pelo desenhar, imprimindo um olhar cuidadoso e valorativo para essas produções e para o pensar infantil, tendo em vista a dialeticidade histórico-cultural na qual os meninos e meninas estão envolvidas. Tal tarefa não é fácil, posto que, muitas vezes, o desenho é visto apenas como um passatempo em sala de aula em decorrência do desprovimento intencional da prática pedagógica, o que pode provocar um bloqueio criativo (Iavelberg, 2017).

O desenho, como atividade pedagógica, reflete a necessidade de um trabalho estético e artístico com as crianças, entrelaçando-se com diversos conhecimentos e experiências, o que pode suscitar a criação, a qual é “toda atividade humana geradora de algo novo, já que se trata de reflexos de algum objeto do mundo externo, de determinadas construções do cérebro ou do sentimento que vivem e se manifestam unicamente no ser humano” (Vigotski, 2001, s/p, tradução nossa), tendo por base a imaginação humana, função psíquica superior vital¹ e necessária, cujo desenvolvimento se dá pela capacidade de formarmos novas imagens, de modo combinatório, a partir de elementos da realidade em razão da plasticidade do nosso cérebro.

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

¹ Para Vigotski (2000a), as funções psíquicas superiores são essencialmente humanas e decorrentes das funções psíquicas elementares/naturais (determinadas pela estimulação ambiental, comuns aos seres humanos e animais).

Partindo desses pressupostos, a integralidade na qual a linguagem pictórica atravessa o contexto da educação infantil manifesta o quão é fundamental que as professoras tenham tanto um arcabouço teórico como vivência prática voltada à temática em estudo, podendo, assim, proporcionar para a criança uma formação identitária e educacional fincada na humanização pela expressividade. Além disso, por compreendermos que o trabalho docente se objetiva pelas apropriações que as professoras têm acerca daquilo que intenciona ensinar, este trabalho, fruto do recorte de uma pesquisa de mestrado, aprovado pelo Comitê de Ética com o parecer nº 4.683.194 e associada a uma pesquisa internacional (Brasil e Itália) decorrente de Acordo de Cooperação Internacional envolvendo a Ufscar, campus de São Carlos, pelo laboratório Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei), e UniRoma Tre (Roma), tem por objetivo “identificar a compreensão das professoras sobre o papel do desenho das crianças da educação infantil”, tendo em vista a seguinte questão de pesquisa: quais são as concepções docentes no tocante ao desenho da criança no contexto da educação infantil?

DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em um processo de coser, se não escolhermos a cor da linha compatível com o tecido e nem iniciarmos adequadamente para dar o ponto final, a costura vai ficar desalinhada e com grande probabilidade da roupa descosturar-se rapidamente, uma vez que o caminho da linha foi mal pensado e feito de qualquer jeito, sem os cuidados necessários de entrelaçamento. E na pesquisa científica ocorre a mesma situação de desalinhamento, caso não realizarmos escolhas criteriosas e relacionais entre as partes. Pensando nesse processo investigativo relacional, esta pesquisa assume a abordagem qualitativa ao buscar entender o objeto estudado em seu contexto natural a partir dos diferentes significados não quantificados que lhes são atribuídos.

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

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

Lócus e participantes da pesquisa

A escola *lócus* de pesquisa está situada na Ilha de São Luís, capital do Maranhão, de onde a pesquisadora é natural. A opção por escolher uma escola comunitária localizada em um bairro periférico da cidade, adjacente à Universidade Federal do Maranhão, deve-se pela necessidade em visibilizar o trabalho pedagógico realizado nesse segmento de administração de Instituição de Educação Infantil (IEI), que, segundo Canavieira e Doihara (2009), surge para atender a demanda educacional na localidade pela precariedade ou inexistência da oferta de ensino às crianças, ao não ter vagas suficientes nas escolas públicas nas proximidades, o que é corroborado com os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023² ao apontar que, dos 439 estabelecimentos de educação infantil existentes em São Luís, a rede pública de ensino possui apenas 77 creches e 80 pré-escolas, enquanto a privada tem 333 creches e 354 pré-escolas.

² Censo escolar: sinopses estatísticas (2023). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023> Acesso em 8 dez.2024.

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

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

Dessa maneira, com vistas a conhecer o *lôcus* participante e sua dinâmica de trabalho, para, posteriormente, realizar o grupo focal, houve um contato inicial com a coordenadora, via WhatsApp, para saber a possibilidade de fazer a pesquisa e, com sua confirmação, foi organizada a documentação e enviada à escola. Foram realizadas sete inserções de conhecimento, com duração de 2 horas e meia cada uma, as quais iniciaram no dia 12 de setembro de 2023 e terminaram no dia 21 do mesmo mês. Todas as observações permitiram uma compreensão mais aprofundada das falas das professoras no grupo focal, contribuindo, desse modo, com a realização da coleta e análise dos dados, na medida em que conhecer o contexto de onde alguém fala, torna-se esse falar mais compreensível e propício para captar os seus significados.

A escola, conforme o Projeto Político Pedagógico, tem três princípios norteadores: filosóficos (respeito à dignidade e direitos infantis; e ao desenvolvimento do pensamento crítico); psicológicos (respeito ao desenvolvimento biopsiosocial da criança); e socioeconômico cultural (promoção dos bens culturais, interação e respeito à diversidade cultural). Ela surgiu em 2000 a partir de um reforço escolar implantado, anteriormente, pela diretora (formada em Magistério), o qual atendia, inicialmente, três crianças; entretanto, em decorrência da divulgação e aumento da procura, o reforço foi crescendo até se consolidar como escola. Nas palavras da diretora fundadora:

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

Atualmente, a estrutura física da escola, que era a casa da diretora, ampliou-se, no período da pandemia, para dois andares porque precisava respeitar o distanciamento social. Isso vai ao encontro do que Canavieira e Doihara (2009, local 3) pontuam sobre o funcionamento de escolas comunitárias: “poucas foram construídas para se constituir como tais, na maioria há uma “adaptação”, improvisação [...]”. No primeiro andar funciona as quatro turmas de educação infantil, as quais, pelo turno matutino, são a Creche I (2 anos), Creche II (3 anos), Pré I (4 anos) e Pré II (5 anos) e, pelo turno vespertino, são a Creche II (3 anos), Pré I A (4 anos), Pré I B (4 anos) e Pré II (5 anos). Nessa parte também tem um bebedouro, um banheiro adaptado às crianças, um fraldário, um banheiro para as professoras e demais funcionárias, a sala da diretora, uma sala que está uma turma dos Anos Iniciais, e um corredor que funciona como a secretaria; não possui espaço de parque e área externa. Já o segundo andar tem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), uma cozinha/copa, um bebedouro, dois banheiros (feminino e masculino) para as crianças, uma sala multiuso e uma sala que está livre pela transferência da turma, já mencionada, para o térreo.

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

professoras (titular e auxiliar/estagiária) naquelas que possuem crianças com deficiência, com exceção da turma Pré I B do turno vespertino (possui apenas uma).

Quanto ao número de funcionárias(os), há uma diretora, uma coordenadora, uma supervisora, uma assistente social, uma psicopedagoga, uma nutricionista, um apoio de serviços gerais e, atuando na educação infantil, há sete professoras titulares de sala de aula (a professora da Creche II matutina é a mesma do Pré II vespertino), uma professora de inglês, uma professora de educação física e um professor de música.

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

Coleta e análise de dados: da técnica de grupo focal à Análise de Conteúdo

Realizamos dois grupos focais com uma sessão cada um, onde a pesquisadora conseguiu gerar dados suficientes para a sua análise, visto que, embora os grupos fossem distintos no que se refere à sua composição, houve uma padronização no andamento das discussões em virtude do roteiro elaborado com os eixos temáticos do debate. A organização dos dois grupos foi discutida com a coordenadora escolar, de modo que ela os ajustassem no cronograma de atividades das professoras para caber no horário de trabalho, das 07h às 11h e 13h às 17h, pois houve a explicação de como seria a dinâmica e precisaria de, no mínimo, uma hora para realizá-la. O primeiro grupo, do turno matutino, ficou formado por três professoras (creche I, creche II e pré I), cuja sessão durou 48 min e 54 segundos; e o segundo, do turno vespertino, teve cinco (creche II, pré I A, pré II B, pré II e a professora de Inglês), com duração de 1 hora e 3 minutos e 37 segundos.

O grupo focal foi realizado numa sala de aula da escola *locus* de pesquisa pelo seu fácil acesso às participantes e a única disponibilizada pela coordenação escolar, dada às particularidades da aplicação dessa técnica, as quais foram explicadas de antemão. O espaço foi organizado com cadeiras em torno de uma mesa retangular e, nesta, foram colocados dois gravadores de áudio para apreender as discussões ocorridas. As etapas foram perpassadas em consonância com Souza (2020): pré-debate, debate e pós-debate.

No pré-debate foi feita a apresentação da moderadora/pesquisadora e seu papel, do tema de discussão e o porquê da escolha das participantes, seguida da entrega e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE e do questionário de identificação das participantes, assim como apresentamos as regras de funcionamento do grupo e os aspectos éticos, deixando espaço para serem realizados possíveis questionamentos de dúvidas ou de esclarecimento sobre algum ponto.

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

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

Passado esse momento inicial, o debate foi conduzido a partir das técnicas de deixar as participantes à vontade para falar seus pontos de vistas e de complementar falas de outra professora, quando acreditar ser necessário; além de estimular perguntas entre si para manter ativa as discussões, pois era uma maneira de termos um sequenciamento relacional ao longo do grupo, o que deu suporte para aprofundarmos o tema, sempre com atenção para não ocorrer desvios. No pós-debate, descrevemos os dados pela transcrição dos áudios sem usar softwares, permitindo que, ao longo desse processo, acrescentássemos os gestos/comportamentos que as professoras faziam ao relatar alguma experiência,

enriquecendo ainda mais a análise dos achados obtidos, tendo em vista que a moderadora/pesquisadora tem “a memória do contexto de certas falas, do clima da discussão em variados momentos” (Gatti, 2005, p. 44). Portanto, a análise dos dados não começa apenas quando o grupo acaba, mas já inicia durante o fazer do grupo (Smeha, 2009).

Quanto ao processo de análise dos dados da pesquisa, optamos pela análise de conteúdo de Bardin (2016) por proporcionar o desvelamento do que está por trás do dito, ultrapassando a superficialidade do expressado mediante indicadores favoráveis ao que se pesquisa. Para tanto, organizamos essa análise em três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2016), culminando na elaboração de categorias com suas respectivas unidades de registro.

CONCEPÇÕES SOBRE O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção abordaremos a categoria “Concepções sobre o desenho na educação infantil” ao discutir as unidades de registro “Cunho Psicológico versus Cunho Pedagógico” e “Desenvolvimento da imaginação e criatividade”, as quais surgiram quando as professoras foram questionadas sobre o que compreendem por desenho infantil e, com suas respostas, direcionadas a aprofundar a temática da imaginação e criatividade. Os nomes fictícios das professoras participantes foram, em sua maioria, escolhidos por elas, mediante o preenchimento do questionário já referido: Agatha (professora de Inglês), Francisca (creche I), Frida (creche II), Luana (creche II e pré II), Liz (pré I), Maria (pré I), Paola (pré I) e Louise (pré II). Cabe pontuar que três professoras escreveram os seus respectivos apelidos e, para assegurar o anonimato de suas identidades, preferimos mudá-los.

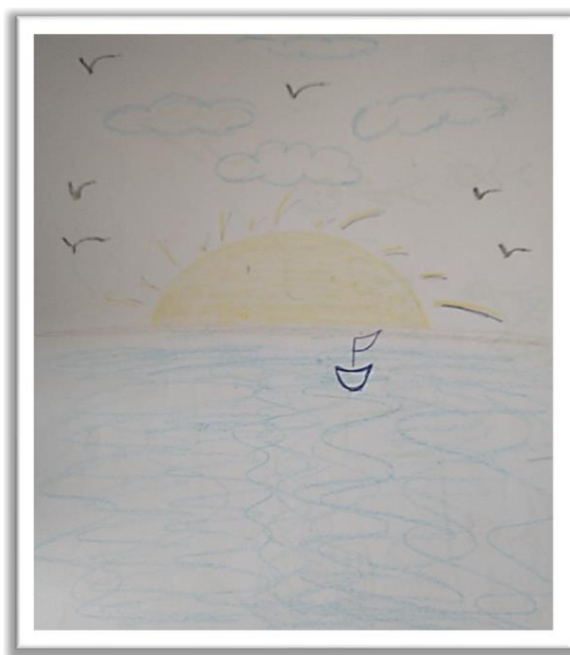
Unidade de registro 1: Cunho psicológico versus Cunho pedagógico

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

Dessa forma, no diálogo com as professoras participantes, observamos que a maioria compreende o papel do desenho da criança a partir de dois cunhos: o psicológico e o pedagógico. Elas tiveram a opção de revelarem essa compreensão por meio, inicialmente, da linguagem escrita ou gráfica, como mencionado no capítulo metodológico, e, posteriormente, discutimos oralmente. Vejamos os desenhos realizados por duas professoras (figura 33 e 34) e, em seguida, algumas falas³.

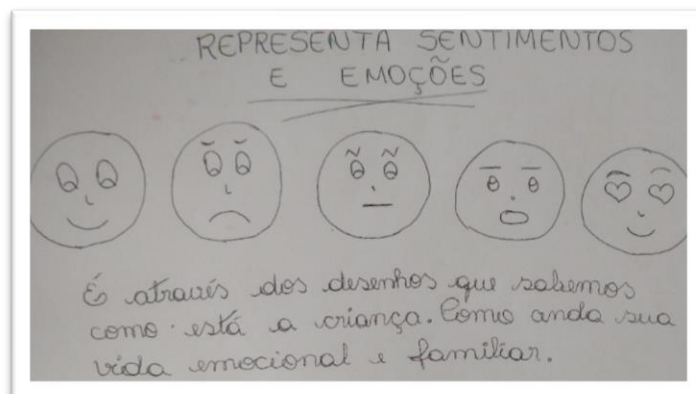
³ Transcrevemos com fidedignidade todas as falas evidenciadas nesta pesquisa, respeitando suas expressões linguísticas coloquiais.

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



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

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



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

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

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

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

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

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

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

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

As professoras Luana, Paola, Francisca, Louise e Agatha evidenciaram com mais afincamento que o desenho é uma forma que as crianças têm de expressarem sentimentos e emoções, sendo, portanto, como destacou a professora Frida, uma ferramenta para que consigamos captar como a criança está psicologicamente. Quanto à professora Liz, a ênfase é dada para o desenho como representação de vivências. Essas falas e os desenhos das professoras Frida e Paola revelam que o olhar que as professoras direcionam ao desenho está fortemente vinculado a interpretações psicológicas. Nessa ótica, o grafismo é um recurso docente que contribui para saber o estado de ânimo da criança e suas vivências, não se delineando para o pedagógico, ou seja, para as possibilidades que as crianças têm em construir conhecimentos por meio dele. Tal forma de conceber o desenho ocorre

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

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

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

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

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

A professora Luana demonstra uma preocupação com as cores escolhidas pelas crianças no processo de desenhar, demarcando que podem estar atreladas a aspectos positivos ou negativos, os quais são determinados pela lógica da tonalidade, na medida que tons escuros remetem a tristezas e sofrimentos, e tons claros ou coloridos são alegrias e bem estar. Esse pensamento está ao encontro dos estudos psicológicos das cores que consistem em abordar que as cores influenciam a psique humana e a percepção que temos do nosso entorno, bem como identificam as sensações do ambiente (Dantas et al, 2023). No entanto, Iavelberg (2013) alerta que não cabe às professoras interpretar no âmbito psicológico as cores escolhidas pelas crianças.

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

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

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

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

Nesse sentido, as formas geométricas que vão compondo aos poucos os desenhos das crianças são reflexos de uma elaboração psíquica em níveis e operações diferentes (Derdyk, 2010), tendo em vista a exploração que a própria criança faz no papel ou suporte que esteja utilizando para desenhar. Cada novo elemento gráfico disposto pela criança surge de elementos gráficos já alcançados, ou seja, o desenvolvimento imagético da criança acontece pela associação entre as novas e antigas imagens e, de modo combinatória da atividade criadora, uma nova imagem materializar-se-á no desenho.

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

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

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

Dessa maneira, corroboramos com os estudos de Gobbi e Leite (2002) ao explanarem que as práticas docentes são fortemente influenciadas pelo enfoque psicológico, porque o desenho da criança não tem espaço notório em pesquisas na área educacional numa perspectiva pedagógica, ocasionando um

olhar em que “o desenho acaba sendo percebido como possibilitador de diagnóstico do desenvolvimento cognitivo ou da personalidade das crianças” (local 44). Ressaltamos ainda que não estamos invalidando a importância que as abordagens psicológicas têm para o estudo do desenho infantil, pelo contrário, sabemos que foram essenciais para alavancar estudos posteriores sobre a temática. Todavia, defendemos que o desenho na educação infantil precisa ser enxergado como linguagem expressiva e cultural pela qual a criança constrói aprendizagens.

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

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

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

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

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

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

Pensar que somente “algumas” crianças poderão progredir no desenho, é sucumbir em um sistema capitalista meritocrático onde as condições não são oferecidas para todos(as) e avança quem tem acesso a mais oportunidades. A seleção natural do desenho não oportuniza, mas estagna e constrói estereótipos. Nesse ínterim, possibilitar, com condições adequadas e concretas, às crianças acesso ao desenho como linguagem que a permita intercambiar com o mundo, torna-se a superação dessa linha de pensamento que classifica, fragmenta e mascara a capacidade criadora da criança.

Outro ponto interessante a ser discutido é a relação entre o desenho e a escrita estabelecida pela professora Frida. A aquisição da escrita requer um grau considerável de abstração por parte da criança, sendo um processo psíquico bastante complexo que se desenvolve, no começo, pela aparição dos primeiros signos visuais, como o gesto, signo visual que contém a futura escrita da criança, mas também perpassa o desenho e as brincadeiras de papéis sociais pelas quais a criança substitui um objeto pelo outro, porque consegue realizar um gesto representativo (Luria, 2010; Vygotski, 2000). A exemplo, utilizar um controle remoto como telefone ou o cabo de vassoura como cavalo.

Sobre o desenho, Vygotski (2007, p. 136) enfatiza que é uma linguagem que tem como base a linguagem verbal, daí os primeiros desenhos das crianças lembrarem “conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos”. Depois a criança vai perceber que poderá também desenhar a fala, semelhante com o que já faz com os diferentes elementos culturais desenhados. Nessa direção,

mais uma vez, frisamos a importância de ampliarmos o espaço do desenho, pois a sua limitação também repercutirá no desenvolvimento de outras linguagens, como a escrita.

Com a imersão tida no contexto escolar pesquisado para conhecê-lo, percebemos que as professoras, orientadas pela coordenação pedagógica, têm muito interesse que as crianças saem da educação infantil lendo e escrevendo, com a ênfase no código escrito. Diante disso, articulando com o que disseram as professoras Liz e Frida, consideramos que o desenho se torna um treino motor para ensinar às crianças “a desenhar letras e construir palavras com elas” (Vigostki, 2007, p. 125), culminando no esvaziamento da compreensão interna das duas linguagens, desenho e escrita, o que contraria os documentos legais basilares desse segmento de ensino, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), os quais apregoam a promoção de experiências que favoreçam a imersão e o convívio das crianças nas diferentes linguagens, de modo a alargar suas aprendizagens e interações sociais.

Além disso, nas falas das professoras Agatha e Frida abaixo, notamos que o desenho não é concebido como linguagem expressiva das crianças, mas como mais um recurso pedagógico no qual elas podem expressar-se, permitindo às docentes saber se estão desenvolvendo ou não. O desenho como linguagem difere-se do como recurso didático porque não está a serviço de um “conteúdo”, mas entrelaçado com as unidades do todo cultural, visto que propicia à criança a conectar-se e comunicar-se com a sua volta, suscitando, por meio de explorações e experimentações, reflexões, hipóteses, interpretações que originam conhecimentos e, por conseguinte, uma teia de aprendizagens que desencadeia um senso estético frente aos fenômenos reais.

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

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

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

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

Unidade de registro 2: desenvolvimento da imaginação e criatividade

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As crianças (como o poeta, o escritor, o músico, o cientista) são pesquisadores ávidos e construtores de imagens. E as imagens são usadas para construir outras: passando por sensações,

sentimentos, relacionamentos, problemas, teorias passageiras, ideias do possível e do coerente e do aparentemente impossível e incoerente (Malaguzzi, 1996 *apud* Hoyuelos, 2020, p. 246).

Nessa direção, é na escola que as crianças têm a possibilidade de ampliar o repertório de imagens, pois, muitas, no contexto de desigualdade socioeconômico brasileiro, não têm acesso a outros espaços formativos, como teatros, cinemas, museus etc⁴. As instituições de educação infantil precisam ser criativas com as propostas de ensino no que se referem às linguagens expressivas, como o desenho, com vistas ao alargamento da criatividade infantil. Ser criativa significa propiciar contextos de aprendizagens com condições favoráveis, diretas ou indiretas, recursos e estímulos (Rinaldi, 2006).

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

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

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

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

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

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

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

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

Observamos que para as professoras o acúmulo de vivências do contexto familiar, de lazer das crianças estimula o seu processo imaginativo e criativo, entretanto, não se tem um olhar para as

⁴ Sistema de Informação e Indicadores Culturais (SIIC) 2011-2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ecf9ac7b96205d8c5179a9727b77a055.pdf Acesso em: 04 jan.2024

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Os resultados mostraram que as professoras concebem o desenho da criança, primordialmente, num viés psicológico, pois explicitaram que pelo grafismo, forma de expressão de sentimentos e emoções infantis, conseguem saber como a criança está se sentindo, tendo em vista as cores escolhidas, os formatos tracejados e demais elementos constituintes da produção gráfica. Não é de estranhar que tal concepção psicologizante esteja tão presente em suas falas, uma vez que diferentes estudos psicológicos envolvendo o desenho se propagam socialmente em diferentes situações formais, principalmente àquelas de caráter rápido e sucinto, sem um aprofundamento teórico-metodológico reflexivo e crítico.

No segundo plano está a concepção pedagógica. Nela, o desenho é concebido como um recurso pedagógico a mais, cuja função é estar a serviço do assunto a ser trabalhado. Não se tem um olhar sensível para as possibilidades expressivas de construção de conhecimento que a linguagem do desenho proporciona às crianças, mas sim tem-se um olhar no qual o desenho é uma ferramenta pedagógica que serve para as crianças melhorarem suas habilidades motoras, registrarem o conteúdo do dia, já que as crianças menores ainda não sabem escrever convencionalmente e as maiores estão no processo, ou, como a professora Frida ressaltou, “é como se o desenho fosse a avaliação, né, as respostas das nossas avaliações, [...] é a resposta daquilo que você acabou de dar”.

As professoras também concebem o desenho como propulsor do desenvolvimento da imaginação e criatividade, compreendendo que quanto mais for estimulada, mais se desenvolverá, o que trará o desenvolvimento, por sua vez, do desenho. Constatamos que as docentes atrelam as vivências familiares como as principais fontes do desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças. Não

há um olhar mais atento às próprias experiências escolares. Portanto, pudemos inferir que não há experiências artísticas e estéticas que permitem o avanço do desenho da criança, pois o movimento de pesquisa, da saída da zona de conforto que superem um trabalho pedagógico sustentado na reprodução e automatização de práticas não foi percebido nas falas.

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

Como forma de não encerrar as discussões sobre as possibilidades expressivas, comunicativas, cognitivas do desenho da criança, mas impulsionar a novas reflexões, a seguir a pesquisadora objetivou algumas aprendizagens em um poema, cujos versos dialogam com o poema “Ao contrário, as cem existem” de Loris Malaguzzi (2020).

AS CEM LINGUAGENS DO DESENHO

O desenho da criança é feito de cem.

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

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

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

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

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

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

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

Mas ele resiste,
persiste e atualiza-se.

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

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2018.

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

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

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

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

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

ELUF, Lygia (org.). *Coleção cadernos de desenho*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

FAURE, Elie. *A Arte Antiga*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GOBBI, Marcia Aparecida; LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: LEITE, Maria Isabel (Org.). *Ata e Desata: partilhando uma experiência de formação continuada*. Rio de Janeiro: Ravil, 2002.

HOYUELOS, Alfredo. *A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi*. – 1. ed. – São Paulo: Phorte, 2020.

IABELBERG, Rosa. *Desenho na educação infantil*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

IABELBERG, Rosa. O que muda na história: o desenho da criança ou a cultura didática. In: ESPINOZA, Ana Maria. *30 olhares para o futuro*. São Paulo: Centro de Formação da Escola da Vila, p. 243-250, 2010.

IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores/* - 2. Ed. rev. 2. Reimpr. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Sistema de informações e indicadores culturais 2011-2022*. Parintins, AM, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ecf9ac7b96205d8c5179a9727b77a055.pdf Acesso em: 22 jan.2024.

LEONTIEV, Alexei *et al.* *Psicologia*. 16. ed. México: Editorial Grijalbo S.A, 1960.

LURIA, Alexander. O desenvolvimento da escrita na criança. VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. – 11. ed. – São Paulo: Ícone Editora, 2010. p. 143-190.

MALAGUZZI, Lóris. Ao contrário, as cem existem. In: HOYUELOS, Alfredo. *A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi*. – 1. ed. – São Paulo: Phorte, 2020.

MARTINS, Mirian Celeste. “*Não sei desenhar*”: implicações no desvela/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. 1992. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PACHECO, Denis. Arte rupestre pode ajudar a entender como linguagem humana evoluiu. *Jornal USP*. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/arte-rupestre-pode-ajudar-a-entender-como-linguagem-humana-evoluiu/> Acesso em: 05 out.2023.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar*. – São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. *O trabalho do professor na educação infantil*. – 3.ed. – São Paulo: Biruta, 2019.

PEIXOTO, Simone. *Pensar o desenho: linguagem, história e prática*. Guarapuava: UNICENTRO, 2013.

PEREIRA, Karla Raquel Lima. *O desenho na educação infantil: contribuições teóricas, prática docente e implicações para o desenvolvimento humano*. 2020. Monografia (Graduação). Universidade Federal do Maranhão. São Luís (MA), 2020.

PRINTES, Jocicleia Souza. *O desenho na educação infantil: perspectivas de formação de professores a partir da teoria histórico-cultural*. 2018. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus (AM), 2018.

RINALDI, Carlina. *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2006.

SMEHA, Luciane Najar. Aspectos epistemológicos subjacentes a escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa. *Revista de Psicologia da IMED*. Passo Fundo RS, vol. 1, n. 2, p. 260-268, 2009.

SOUZA, Luciane Karine de; Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa. *PSI UNISC*. Santa Cruz do Sul RS, v. 4, n. 1, jan./jun., p. 52-66, 2020.

TEÓFILO, Maria da Penha (orgs). *Proinfantil e sua interface com a formação continuada de professores: recortes de uma experiência no Maranhão*. São Luís: EDUFMA, 2012.

VECCHI, Vea. *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. – 1. ed. – São Paulo: Phorte, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. – 7. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. México: Coyoacán, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas III Problemas del desarrollo de la psique*. Madri, Espanha: Visor Distribuciones 2000a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia Pedagógica*. Leiden. 2000b.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CREDIT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information](#) (CASRAI)).

Autora 1 – Metodologia, análise e discussão dos dados, e escrita do texto.

Autor 2 – Participação na análise dos dados e revisão final do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.