

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

ADRIANA GOIS RIOGA RIBEIRO
ANA PAULA SOUZA DE PAULA

A Relação da Escola com o Desenho Infantil

Mariana - MG

2018

ADRIANA GOIS RIOGA RIBEIRO
ANA PAULA SOUZA DE PAULA

A Relação da Escola com o Desenho Infantil

Monografia elaborada como exigência da disciplina EDU 381, “Monografia” sob orientação da Prof^a. Dr^a. Verônica Mendes Pereira e supervisão da Prof^a. Dr^a. Rosa Maria da Exaltação Coutrim, do Departamento de Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto.

Mariana - MG

2018

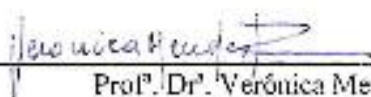
Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Educação

"A Relação da Escola com o Desenho Infantil"


*Autoras: Adriana Gois Rioga Ribeiro
Ana Paula Souza De Paula*

Trabalho apresentado a Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Data de Aprovação: 06 de dezembro de 2018.



Prof.^a Dr.^a Verônica Mendes Pereira
Universidade Federal de Ouro Preto



Prof.^a Dr.^a Rosa Maria da Exaltação Coutinho
Universidade Federal de Ouro Preto



Prof.^a Dr.^a Liliâne dos Santos Jorge
Universidade Federal de Ouro Preto

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a influência que os desenhos infantis sofrem dentro do ambiente escolar, buscando compreender a “relação da escola com o desenho infantil”, uma vez que os desenhos das crianças são muitas vezes estereotipados no ambiente educacional. Para isso, a fim de conhecer e valorizar a capacidade criadora da criança, esta pesquisa reúne algumas considerações teóricas que trazem reflexões sobre o desenho infantil por meio de um recorte cronológico entre crianças de 3 a 5 anos da educação infantil nos anos iniciais, trazendo uma análise da literatura que aborda a influência que os desenhos infantis sofrem no meio escolar, isto é, relaciona autores que se baseiam na escola e sua interferência nas criações gráficas infantis. De forma específica, descreve a criança como sujeito através da história da criança no Brasil e, em seguida, procura compreender o desenvolvimento da criança de 3 a 5 anos. Além disso, relaciona a arte, a criatividade e a ludicidade com o desenvolvimento infantil e, por fim, analisa a relação entre a escola e o desenho infantil. Para buscar os dados, utilizou-se como referencial metodológico os métodos de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, buscando, desta forma, relacionar o conteúdo pesquisado com a análise de dados decorrente sobre o tema. Conclui-se que o desenho é uma importante forma de expressão da criança para manifestar seu pensamento e que o educador possui papel importante no estímulo à construção do conhecimento infantil por meio de criações gráficas.

Palavras chave: Escola, Criança, Desenhos infantis, Criações Gráficas.

ABSTRACT

This work aims to analyze the influence of children's drawings within the school environment, seeking to understand the "relationship of school with children's drawing", since children's drawings are often stereotyped in the educational environment. To do this, in order to know and value the child's creative capacity, this research brings together some theoretical considerations that bring reflections on children's drawing through a chronological cut in children from 3 to 5 years of early childhood education, bringing a analysis of the literature that deals with the influence that children's drawings have on the school environment, that is, it relates authors who are based on the school and its interference in the children's graphic creations. Specifically, it describes the child as a subject through the history of the child in Brazil and then seeks to understand the development of the child from 3 to 5 years. In addition, it relates art, creativity and playfulness to child development and, finally, analyzes the relationship between school and children's drawing. In order to search for the data, qualitative bibliographical research methods were used as a methodological reference point, in order to relate the researched content to the data analysis related to the topic. It is concluded that the drawing is an important form of expression of the child to express his thought and that the educator plays an important role in stimulating the construction of children's knowledge through graphic creations.

Keywords: School, Child, children's drawings, Graphic creations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
1 A CRIANÇA COMO SUJEITO: HISTÓRIA DA CRIANÇA NO BRASIL.....	09
2 A CRIANÇA DE 3 A 5 ANOS.....	13
3 ARTE, CRIATIVIDADE E LUDICIDADE.....	17
4 RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E O DESENHO INFANTIL.....	22
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS	27

INTRODUÇÃO

De acordo com Piaget, a fase pré operatório, relativa aos de 2 aos 7 anos de vida da criança, se caracteriza pelo surgimento da linguagem oral, utilização de símbolos para representação do objeto através de esquemas mentais, assume sua identidade, ou seja, reconhece a si mesma, o egocentrismo ainda está muito presente nesta fase e aos poucos a criança passa a se colocar no lugar dos outros usando a imaginação.

Por meio de todo este processo, a criança busca descobrir o mundo que a cerca a partir das suas experiências, desta forma ela possui a necessidade de explorar todo o meio em que vive a fim de descobrir o novo, e a cada descoberta surge a necessidade de demonstrar o conhecimento, conseqüentemente ela cria expressões de suas percepções por meio das linguagens oral, visual e gráfica.

Quando a criança tem seu primeiro contato com lápis e papel, ela, normalmente desenha mais pelo prazer do movimento, porém seus rabiscos já expressam sua sabedoria. A esses primeiros rabiscos dá-se o nome garatujas. As crianças parecem, nessa fase, demonstrar a falta de controle motor e a desordem de seus rabiscos que muitas vezes ultrapassam as bordas do papel, portanto, “o desenho, em seu continente mais amplo, não é somente uma manifestação gráfica através de lápis e papel” (DERDYK, 1989, p.23), sendo assim, todo esse processo faz parte da aquisição da percepção de espaço e da descoberta de um campo de representações gráficas da imaginação e da realidade, desta forma, a criança demonstra em seus rabiscos expressões que ainda não consegue transmitir através da linguagem oral.

As experiências vividas pela criança proporcionam-lhe a aquisição da percepção e interpretação do mundo, conseqüentemente impulsionam a criatividade e a autonomia, uma vez que, a criança aprende a criar hipóteses e a construir explicações para compreender a realidade. Ao desenhar, a criança manifesta seu potencial de reflexão, ou seja, é nesse momento que ela demonstra a sua capacidade de criar, recriar, moldar e ajustar o imaginário à realidade, dessa forma vai construindo conhecimento, bem como a capacidade de organização, a imaginação e o senso crítico. Manifestam também suas tristezas, suas alegrias, seus medos e suas insatisfações. “O desenho é o manifesto de si mesmo” (DERDYK, 1989, p. 166).

Portanto, os desenhos das crianças sofrem grandes influências do mundo cultural em que elas estão inseridas. Assim, quanto mais velha é a criança, maior é o repertório de informações sociais que podem interferir significativamente nas suas elaborações gráficas, “[...] o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e,

portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce” (BRASIL, 1998, p.88). “[...] a criança está agora influenciada pelas imagens que o mundo moderno lhe propõe constantemente” (MEREDIEU, 1974, p.15). A escola, muitas vezes trabalha com desenhos estereotipados e não dá devida importância à maneira com que a criança vê e expressa sua visão do mundo.

A mídia, as ilustrações literárias, os desenhos de outras crianças, as intervenções da professora em sala de aula, ou seja, toda interferência estética e visual que a criança tem contato, bem como os meios e materiais disponíveis para realização dos seus desenhos, influenciam diretamente nas suas criações artísticas.

As escolhas estéticas das crianças como o uso cores, a feitura de texturas e marcas gráficas estão relacionadas aos processos interativos, à intervenção da professora, aos materiais disponíveis, às influências que recebem da mídia e de toda a produção cultural do adulto (MONTEIRO, 2013, p.142-143).

A escola, por sua vez, é um espaço onde a criança sofre grande influência sobre seus desenhos, pois, a maior parte das instituições de ensino busca nivelar as criações gráficas infantis, oferecendo paradigmas aos seus aprendizes. Muitos professores trabalham com as representações estereotipadas dos desenhos, conforme Derdyk (1989) instruem seus alunos a utilizarem técnicas para aprender desenhar, desprezando a capacidade de imaginação e criação infantil. Assim, a criança perde parte da espontaneidade, do prazer pela criatividade e da forma particular de expressar nos seus desenhos como ela enxerga o mundo externo e interno.

Conforme Meredieu (1974), muitos educadores buscam uniformizar as produções de seus alunos através de atividades meramente mecânicas que não proporcionam nenhum tipo de conhecimentos às crianças, se não a cópia. Estes se justificam com o objetivo deixar o ambiente visualmente mais bonito e de fazer com que as crianças desenhem simetricamente, de forma que os traços se tornem agradáveis e atraentes aos olhos.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a influência que os desenhos infantis sofrem dentro do ambiente escolar, visto que no meio educacional, os desenhos e suas formas estereotipadas se apresentam em abundância como em murais, paredes, painéis, atividades dos alunos, dentre outras representações gráficas. Esta padronização das formas de desenhar seleciona modelos de grafismo desejáveis a todos, visando à homogeneização das reproduções gráficas, o que faz com que a criança seja desestimulada a criar seus próprios desenhos, pois, se sentem inseguras por não saberem desenhar igual ao modelo da professora.

Este estudo tem como objetivos específicos *compreender o desenvolvimento do conhecimento infantil, refletir sobre a capacidade criadora da criança e analisar a relação da escola com o desenho infantil através da literatura.*

O primeiro capítulo aborda a conquista da criança pelo espaço como sujeito na história do Brasil, o segundo traz as características da criança de 3 a 5 anos de idade, o terceiro trata do desenvolvimento infantil em relação com a arte, a criatividade e a ludicidade e o último discorre sobre a relação do desenho infantil com a escola e analisa a influência do meio educacional nas criações gráficas infantis.

Possui como referencial metodológico os métodos de pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo que tem como objetivo proporcionar uma aproximação do conteúdo pesquisado com as análises de dados levantados sobre o desenho infantil. Bodgan e Biklen (1994) subdividem a investigação qualitativa em cinco características essenciais para quem busca o aprofundamento teórico sobre determinado assunto. A primeira característica é que na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente real onde as pessoas vivem; a segunda é que a pesquisa é descritiva, ou seja, se dá por meio de descrição; a terceira é que o processo de investigação possui mais importância que os resultados finais; a quarta característica é que a investigação qualitativa se dá por meio de induções, e não de afirmações prévias; e a quinta é que leva em conta a vida do investigado.

Na pretensão de suprir com o objetivo geral desta pesquisa, foi realizada uma análise das abordagens teóricas que fundamentam sobre a escola e sua interferência nas criações gráficas infantis e buscou-se identificar como o educador lida com as criações gráficas da criança no ambiente escolar. Desta forma, procurou contribuir para a reflexão do educador a cerca da importância das criações gráficas infantis que proporcionam a criança autonomia, motivando a criatividade e o prazer em desenhar o mundo real e imaginário do jeito que ela o enxergam.

1 A CRIANÇA COMO SUJEITO: HISTÓRIA DA CRIANÇA NO BRASIL

A chegada de Cabral as terras brasileiras marcou o início da história de um povo que nesta nova terra se constituiu em uma grande nação, segundo Kuhlmann Jr. (2000), representada por diversas raças, culturas e condições sociais. Europeus, africanos e indígenas deram início à sociedade colonial brasileira, conseqüentemente, houve a necessidade de civilização. A preocupação pela educação desses povos era meramente política e econômica, sendo assim, foi implantada a Pedagogia Jesuíta como uma das estratégias de educação, a qual buscou inicialmente, “divulgar o catolicismo e converter os nativos à fé cristã. Por isso, eles preferiram catequizar as crianças pequenas para que elas influenciassem seus familiares” (SANTANA, 2011, p.3), portanto, estava centrada na importância da colonização, desprezando qualquer peculiaridade da infância. De acordo com Azevedo (2015, p. 22),

[...] caracterizavam por ensinamentos rígidos, submetendo as crianças a um forte disciplinamento dos modos e dos costumes. Também a adoção de castigos físicos, “a educação pelo sangue”, fazia parte do conjunto de medidas civilizadoras na educação das crianças.

Desta forma, “a criança era ignorada como um ser intelectualmente capaz de produzir conhecimentos, entretanto vista como receptora das informações transmitidas pelos jesuítas” (SANTANA, 2011, p.4), ademais, havia a distinção de educação para as crianças dependendo da classe pertencente, conforme diz Santana (2011), somente os filhos dos colonizadores recebiam a educação propriamente dita, aos pequenos índios eram destinados muito mais aculturação do que educação, já os filhos de escravos não recebiam qualquer ensino, além de que estes iniciavam a vida escrava a partir de cinco a seis anos. No entanto, a educação jesuíta perdurou por três séculos desde o início da colonização e durante todo esse período as crianças passaram por um grande descaso quanto às particularidades da fase da infância.

Todo o período colonial brasileiro foi marcado pela ausência de uma concepção de infância que assegurasse às crianças o direito de serem efetivamente crianças, vivendo em companhia de suas famílias e tendo acesso à alimentação de qualidade, moradia digna, saúde e educação sem distinção social ou racial (SANTANA, 2011, p. 4).

Ainda nesse período, diante ao grande número de crianças abandonadas ou órfãs no Brasil, surge à primeira medida assistencial infantil para receber os menores, a “Casa de Expostos”. “As crianças da área urbana eram colocadas nas “rodas expostas” para serem recolhidas pelas instituições religiosas [...]” (SOARES, 2009, p. 6), sendo assim caritativa,

“raramente as municipalidades assumiram a responsabilidade por seus pequenos abandonados.[...] Havia de fato descaso, omissão, pouca disposição para com esse serviço que dava muito trabalho” (FREITAS, 2003, p.54). Portanto, de acordo com Santana,

Apesar da Casa dos Expostos terem sido uma instituição do Brasil Colonial que acolhia as crianças enjeitadas e tinha como princípio de educação a subalternização do trabalho infantil, seus resquícios estiveram presentes durante muitas décadas em leis que foram criadas para a proteção de crianças e adolescentes. Apenas deram nova roupagem ao modelo educacional da Casa dos Expostos, mas continuaram reconhecendo e aceitando a exploração do trabalho infantil como um meio de retirar das ruas brasileiras as crianças e adolescentes consideradas menores abandonadas evitando, assim, que elas se transformassem numa ameaça para a sociedade (2011, p. 4).

Desta forma, podemos perceber que as crianças acolhidas eram vistas como meros objetos que ofereciam perigo e incomodavam à elite colonial. “Ao serem vistos sob o rótulo de abandonados e delinquentes, essas crianças e adolescentes não eram respeitados como cidadãos de direito e, portanto, estavam excluídos do sistema educacional” (SANTANA, 2011, p. 4). Desta forma, “[...] a história de crianças e adolescentes no Brasil tem sua vida social marcada pela desigualdade, exclusão e dominação” (FROTA, 2007, p.8).

Conforme Frota (2007, p.8), a preocupação com a infância no Brasil parece realmente ter começado no século XIX. Segundo Oliveira,

[...] a criança começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola pelo menos para os que podiam freqüentá-la um instrumento fundamental (2005, p.62).

Nesse período surge então o primeiro “Jardim de Infância” brasileiro, instalado na cidade do Rio de Janeiro, portanto, de acordo com Santana (2011), pautada no modelo Europeu, essa instituição era inspirada na concepção educacional Froebeliana, portanto apenas direcionada às crianças da elite, do sexo masculino de três a seis anos. Ainda havia o total descaso com a infância, principalmente com as crianças das camadas menos abastadas.

As primeiras creches assistencialistas às crianças das classes populares surgiram somente após a abolição da escravatura, em consequência do aumento da mortalidade infantil. De acordo com Santana (2011, p.5):

De fato o que existia era um grupo de profissionais de diferentes áreas como: médico-higienista, jurídico-policial e religiosa que aliadas a uma associação

de senhoras caridosas estavam preocupadas em oferecer assistência às crianças pobres, mães trabalhadoras, gestantes e nutrizes. Raramente é mencionada a presença de profissionais da educação envolvidos nesses eventos e projetos direcionados para a infância.

Certamente, a iniciativa de criação de creches brasileiras não surgiu a partir de interesses com a infância, ou seja, veio como forma de afastar as crianças pobres da elite. Conforme Santana (2011, p. 5), “essa carência de políticas sociais que promovessem condições de vida digna às classes menos favorecidas precipitava essas classes às margens da sociedade contribuindo para o aparecimento da infância abandonada”.

Inicialmente, a Educação Infantil teve caráter assistencial, que preparava as classes menos favorecidas a aceitarem suas condições sociais e buscava instruí-los para o trabalho livre e assalariado, a fim garantir mão de obra para atender a demanda de trabalhadores que o país necessitava para atingir o pleno desenvolvimento industrial, como salienta Kuhlmann Jr. (2000, p. 14):

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

Em consequência do crescimento do setor industrial e urbanização do país em meados do século XX, surgiram as primeiras creches para filhos de operários. Santana (2011, p.8) ressalta que “[...] as mulheres ingressaram em massa no mercado de trabalho, fato este que também contribuiu para a luta em prol da concretização dos direitos dessas crianças a terem uma educação de qualidade e desvinculada do assistencialismo”.

Desta forma, a partir das mudanças sociais no cenário brasileiro, houve a necessidade da criação de instituições de educação para atender os filhos das famílias de trabalhadores, já que estas não poderiam mais cuidar de seus filhos em período integral, portanto, segundo Kuhlmann Jr. (2000, p.8),

[...] as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional.

Portanto, conforme Frota (2007, p. 8), “a entrada na Modernidade não trouxe muita diferença para todos os pequenos brasileiros”, pois o atendimento a essa demanda de crianças era totalmente assistencialista a qual oferecia cuidados maternos aos pequenos, ou seja, não havia nenhuma intenção educacional.

Somente em 1988, “com a promulgação da Constituição a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito das crianças” (SANTANA, 2011, p. 8), “devido à grande pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado” (SOARES, 2009, p. 7).

A partir de tais mudanças na Constituição, a infância passa a ser enxergada com outros olhos, conforme Soares (2009) procura-se entender a criança como um ser sócio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações como meio social em que ela vive.

De acordo com Frota (2007), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990, situa a criança como um cidadão de direitos e deveres, o qual ocupa o lugar de ser humano e de um sujeito constituído historicamente.

Logo, em 1996 foi publicada a nova versão da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) que “incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica” (SOARES, 2009, p. 7) e trás uma nova perspectiva sobre a mesma no meio educacional.

Também foi criado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), em 1998 “com o objetivo de discutir sobre a educação infantil e investir em políticas públicas destinadas à aplicação de recursos financeiros que viabilizassem uma educação infantil de qualidade” (SANTANA, 2011, p. 9). “Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é hoje um dos maiores desafios da Educação Infantil” (SOARES, 2009, p. 7).

Contudo, podemos ver que um novo olhar sobre a criança foi direcionado ao longo da história do Brasil. A infância foi conquistando seu espaço socialmente e ligada a ela, a Educação Infantil ganhou um importante papel no desenvolvimento pueril.

2 A CRIANÇA DE 3 A 5 ANOS

O desenvolvimento infantil se inicia quando a criança começa a ter o contato com várias experimentações, são pequenos aprendizados do seu cotidiano e que não se limita apenas em habilidades motoras, mas também do cognitivo, ou seja, a imaginação, a memória, o raciocínio e a linguagem, de modo que se fazem necessários os estímulos que passam a ser mais frequentes através da mediação do professor. Na percepção de Cuberes (1997 p. 6):

O desenvolvimento da inteligência e da curiosidade infantil ocorre e alimenta-se em função da diversidade de experiências das quais as crianças participam, pois elas respondem as influências do meio. O Período que vai do nascimento até os oito anos de idade é considerado crucial para a aquisição de conhecimentos básicos, do desenvolvimento conceitual e das habilidades cognitivas, bem como para o desenvolvimento lingüístico, ao qual está intimamente vinculado.

Segundo Piaget (1978), este é um progresso biológico, uma inteligência que é construída sobre um equipamento biológico inato e através da interação contínua do sujeito com o meio, ele analisa o desenvolvimento da inteligência, que se modifica ao longo da vida. Nesse processo de desenvolvimento, o sujeito passa por fases de reorganização e, assim, cada estágio condiz a um sistema cognitivo próprio que estabelece o funcionamento do sujeito. Assim afirma Piaget, (1978, p. 132):

As estruturas de um conjunto são integrativas e não se substituem uma às outras: cada uma resulta da precedente, integrando-a na qualidade de estrutura subordinada e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde.

Assim, cada estágio é resultado de outro e prepara o seguinte e o conhecimento acontece através da interação. Para Piaget (1978) ele não se dá somente por meio do pensamento isolado e da experiência, o conhecimento se dá entre objetos e situações em conjunto com o sujeito, que tem um papel ativo na construção do seu conhecimento e do seu desenvolvimento. Assim, a cada situação diferente o sujeito irá procurar uma forma de assimilação, seja conforme esquemas que já existem ou através da construção de um novo. Para Piaget (1978), é mediante a esta assimilação que o indivíduo irá procurar um meio de acomodar esse novo conhecimento que seria a acomodação, conforme ressalta o autor,

Se o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação enquanto que a imitação prolonga a última por si mesma, pode-

ser-a dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre acomodação (p.115).

Conforme esta afirmação, podemos dizer que o desenvolvimento cognitivo das crianças se dá por meio de estímulos e de novas descobertas que favoreçam o seu processo de aprendizagem. Assim, a criança vive um processo contínuo, que se inicia por reflexos, passando para o contato com o próprio corpo, os objetos à sua volta e com o seu ambiente. Ela é capaz de desenvolver tanto a capacidade afetiva, quanto o social e a linguagem, que não se dão de formas isoladas, mas de forma simultânea e integrada, através de ações do cotidiano com o meio.

É por meio dos estágios do desenvolvimento cognitivo que podemos descrever os períodos onde acontece cada processo e, como já dito, anteriormente, ele acontece em uma ordem, ou seja, uma seqüência, mas não necessariamente ao mesmo tempo, e irá depender da experiência vivida pelo sujeito.

Piaget (1976) nos mostra, através de sua teoria, quatro períodos desses estágios de desenvolvimento, que seriam: primeiramente a Inteligência Sensório-Motora que vai até aproximadamente os 2 anos de idade, em segundo a Inteligência Simbólica ou Pré-Operatória dos 2 a 7-8 anos, em terceira Inteligência Operatória Concreta de 7-8 anos a 11-12 anos e por último, mas não menos importante a Inteligência Operatória Formal a partir de 12 anos. Conforme Piaget (1976), cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental mais completa.

Para o trabalho proposto iremos aprofundar no estágio da Inteligência Simbólica ou Pré-Operatória que aborda as crianças de 3 a 5 anos, pois o mesmo terá um foco na educação infantil, em seus anos iniciais.

Nesse estágio, a criança já é capaz de elaborar esquemas e de assimilar situações cotidianas, ela não depende unicamente de suas sensações ou de seus movimentos, mas já distingue uma imagem, palavra ou símbolo, daquilo que ele significa, ou seja, do objeto ausente. Piaget (1978) ressalta que se trata de um esquema, ou seja, uma estrutura ou a organização de ações, que é generalizável em circunstâncias semelhantes, no momento da ação. Este processo é de grande importância para a criança que já (deveria) está inserida nas escolas e/ou creches, pois a mesma é capaz de assimilar situações criadas pelo educador com o intuito de contribuir para o processo de aprendizagem.

Com três anos de idade, a criança já começa a assimilar os seus conhecimentos às experiências vividas e já é capaz de usar a criatividade para demonstrar as suas experiências. Através da imaginação simbólica e já fazendo uso, com certa segurança, da coordenação

motora, a criança já é capaz de pegar o papel e o lápis e fazer um desenho, representando o que ela mais gostou de brincar ou uma flor que observou, por exemplo. Nesse estágio a criança já tem o domínio da função simbólica que, para Piaget (1978), se trata do poder de representação de objetos ou acontecimentos, tornando possível, por exemplo, a aquisição da linguagem ou de símbolos coletivos.

A partir deste processo, podemos observar uma evolução no desenvolvimento do pensamento simbólico, no sentido de que as operações são ações internas, que são executadas no pensamento sobre os objetos, que pode ser pela representação de objetos através de imagens mentais ou por aplicação direta a sistemas simbólicos, assim, a criança realiza uma transferência entre a inteligência propriamente sensório-motora e a inteligência representativa.

Todo este processo ocorre por meio de transformações prolongadas e contínuas, pois a criança precisa reconstruir o objeto, o tempo, o espaço, as categorias lógicas, através de uma representação no seu pensamento, ao que Piaget (1978) denomina de representação simbólica. A criança, nesta fase, é egocêntrica, ou seja, centrada em si mesma e ainda não é capaz de se colocar no lugar dos outros, ela não possui em sua mente uma categoria lógica do mundo.

É nesta fase que ela possui uma capacidade de representação impressionante, que irá proporcionar o desenvolvimento da função simbólica, através das seguintes formas: a linguagem, os desenhos, a imagem mental, as dramatizações e o jogo simbólico.

O processo de imitação, que já estava presente na fase sensório-motora, passa para a inteligência representativa, e este procedimento está exposto na fase pré-operatória, através da imitação, no sentido de reproduzir algo, um modelo já existente, como por exemplo, o “faz de conta”, onde as imagens se tornam substitutos dos objetos e se transformam em dados para a percepção.

Assim, a inteligência cede passagem o nível da representação. E mesmo que a criança ainda não possua a fala concreta e ainda sem valor, ela já consegue, por meio de um sistema de imagens, a assimilação do objeto e, desta forma, ela tem a capacidade de transportar o mundo para a sua cabeça, através de um plano representativo.

Como podemos observar, as crianças que estão na fase pré-operatório se encontram em um processo de desenvolvimento muito importante e, à vista disso, a Educação Infantil possui papel fundamental para que haja o desenvolvimento adequado desta etapa. Certamente, os suportes que essas crianças recebem nas instituições escolares influenciam significativamente na construção do conhecimento cognitivo das mesmas, uma vez que o auxílio do educador, como o seu mediador, influencia positivamente na evolução do aprendizado, portanto, as atividades lúdicas são essenciais, tanto através de brincadeiras

quanto por meio de desenhos, pois eles contribuem para aprimorar o desenvolvimento de diversas aptidões, como: imaginação, criação, percepção e a imitação.

3 ARTE, CRIATIVIDADE E LUDICIDADE

Fazendo um retrospecto da antiguidade até os nossos dias, verificamos, segundo Wajskop (1995), que a criança era considerada um adulto em miniatura, ou seja, a ela não era atribuídas quaisquer peculiaridades, de maneira que adultos e crianças participavam das mesmas festas, das mesmas brincadeiras, dos mesmos jogos, ou seja, dos mesmos divertimentos e esse era o único meio que a sociedade possuía para criar vínculos, e esses tipos de entretenimentos eram censurados pela igreja. É só depois do século XVI, que se passa a compreender esse tipo de diversão em uma perspectiva pedagógica. Para Wajskop (1995, p. 64),

A concepção de educação que vem sendo construídas tem reiterado e/ou tomado de empréstimo as idéias propostas por estes teóricos de fins do século XIX e início do século XX, ou seja, a inserção das crianças nas brincadeiras nos materiais pedagógicos e nos “treinos” de habilidades e funções específicas.

Assim, a autora nos mostra que a partir desse momento a criança passa a adquirir um espaço diferenciado na educação e na sua aceitação social. Nesse sentido, podemos afirmar que a inserção do lúdico no cotidiano escolar, juntamente com as intervenções pedagógicas, são de grande importância para a criança. Entendemos então que, desde muito tempo vem se pensando em como este processo ajudaria no desenvolvimento da criança. Segundo Vigotski (2007), brincar estimula o desenvolvimento da criança, pois cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois

[...] no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.134).

A partir de vários estudos no meio educacional sobre o desenvolvimento infantil, atualmente sabemos que a criança não apenas reproduz o saber. Segundo Piaget (1978), a criança é um ser que constrói conhecimentos através das suas experiências sociais, adquiridas a partir do contato com o mundo que a cerca, portanto, ela é um ser pensante que reflete a todo o momento sobre suas vivências, confronta-se com suas hipóteses, organiza suas idéias e compõe o saber através de suas descobertas. “A descoberta de leis próprias da psique infantil, a demonstração da originalidade de seu desenvolvimento, levaram a admitir a especificidade desse universo” (MEREDIEU, 1974, p. 3).

Através do contato com o meio em que vive, a criança adquire a percepção e constrói sua interpretação, ou seja, o conhecimento de mundo e, conseqüentemente, essa relação proporciona-lhe o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, uma vez que através de suas reflexões ela desenvolve a capacidade de questionar, criticar e criar.

O ato de conhecer e o ato de criar estabelecem relações: ambos suscitam a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar, significar. Na busca de conhecimento, reside a profunda motivação humana para criar. O homem cria porque necessita existencialmente (DERDYK, 1989, p. 12).

Para Freire (2001, p.29), “a criança pensa agindo concretamente sobre os objetos, assim ela opera, pensa a realidade, transforma cada vez mais este pensar e vai deixando de se apoiar no concreto”, passando para um momento de imaginação e criação. E é através deste momento de construção que ela cria uma visão de mundo, passam a surgir significados, experiências, percepções, reações e aprende a interagir com o outro e com o objeto. Freire (2001, p.25) afirma que “quando uma criança brinca, joga ou desenha, ela está desenvolvendo a capacidade de representar, de simbolizar”. Todo este processo é construído através de suas representações que tende a se aproximar da realidade.

Por meio do lúdico tanto como objeto pronto, quanto na sua construção e/ou criação, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, cria situações imaginárias, além de desenvolver capacidades importantes, como a atenção, a memória, a criação e a imitação.

Sendo assim, o processo de aprendizagem infantil se dá através da construção do conhecimento e a linguagem lúdica é uma forma de demonstração de seus sentimentos e de sua cultura. A linguagem lúdica trabalha com o imaginário, proporcionando à criança diferentes sensações mediante as suas observações, o contato com o outro, e a apreciação e de suas percepções no seu próprio contexto de criação infantil. Nesse exercício, ela usa a expressão para a aquisição de habilidades, tanto as mentais, quanto as sociais, além da coordenação motora, da organização do pensamento e a construção da noção de espaço. Para Tassoni (2000, p. 265),

O processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas a partir de uma relação vincular, portanto, é através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e apropria-se ou constrói relações sociais que influem na relação do indivíduo com os objetos, lugares e situações.

Ao brincar, a criança pode desenvolver várias aptidões que irão ser essenciais por toda a sua trajetória, tanto no aspecto físico, como no social, cultural, afetivo, emocional ou

cognitivo, além de ser uma forma de comunicação. Enquanto a criança brinca, ela constrói sua visão de mundo, pois dessa experiência passam a surgir significados, experiências, percepções, reações, além de aprender a interagir com o outro.

As maiores conquistas de uma criança, relacionadas com o seu processo aquisitivo no aspecto da aprendizagem, acontecem no momento de brincar, ou seja, é através das brincadeiras que a criança passa a agir, e não apenas pela percepção imediata dos objetos com o qual se brinca; ela começa a raciocinar e a imaginar diferentes formas de brincar, sendo um modo livre e autônomo, independente daquilo que ela vê.

Para Vygotsky (2007), ao nascer, a criança já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela. Desse encontro, forma-se, então, uma nova relação entre o que a criança pensa e cria e o que ela vê. Assim, um pedaço de madeira pode deixar de ser somente um pedaço de madeira em segundos. Uma relação com esta capacidade de criar e inventar pode ser vista no filme *Território do Brincar*.

A autora Lameirão (2015, p.77) afirma que “a criança amanhece a vida humana e se coloca em atividade sem nenhum plano preestabelecido, com toda inteireza e coragem.” E é nessa ludicidade que a criança tem a possibilidade de usar o seu poder de criação, ou seja, ela se torna livre para criar e imaginar, pois não possui nada imposto no ato de brincar. A relação entre o significado que essa ação e/ou certo objeto tem para a criança naquele momento, com o seu contexto social e cultural, estão presentes a todo o momento nas brincadeiras. Neste mesmo sentido, Brougère (2001, p.105), aborda que “a criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça”.

Assim sendo, a criança de 3 a 5 anos busca descrever essa relação com o mundo através da sua linguagem. A criança tem a necessidade de se expressar, expor seu mundo e agir sobre ele e, para isso, busca meios para se comunicar. Desta forma, o desenho surge como instrumento para transmitir uma mensagem, seja ela consciente ou inconscientemente. “O desenho é a manifestação de uma necessidade da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar” (DERDYK, 1989, p.51). A criança passa a trabalhar o desenho conforme constrói o seu cognitivo, a partir da interpretação de seu mundo interno e externo, das suas hipóteses e da construção de explicações para compreender a realidade e, conseqüentemente, ela passa a estruturar seus desenhos e os fazem com mais caprichos. De acordo com Meredieu (1974, p. 7-8):

Cumprer notar, aliás, que quanto mais a criança avança em idade, mais diminui a rapidez de execução (outro valor reconhecido pela arte contemporânea: por exemplo, em Mathieu): o desenho torna-se caprichado, bem acabado; confunde-se então com as produções adultas.

De acordo com Moreira (2009, p. 26), “ao desenhar a criança pode utilizar-se de diferentes linguagens como o brincar, falar, cantar dentre outras formas de expressão”. Através deste contexto, em que ludicidade, arte e criatividade estão envolvidas, não podemos deixar de falar do desenho que se torna algo essencial e fundamental no processo educativo, pois é através da representação dos símbolos que a criança desenvolve a sua imaginação e a habilidade de criação. Como afirma Piaget (1948), a representação é gerada pela função semiótica, a qual possibilita à criança a capacidade de reconstruir em seu pensamento um objeto qualquer ausente, por meio de um símbolo ou signo. A criatividade surge, então, através de experiências concretas vividas pela criança, pois é através da relação do saber com suas reflexões que ela adquire autonomia para criar. Sendo assim, a criança observa o mundo a fim de compreendê-lo, logo, reflete, questiona, critica, cria hipóteses, produz seu próprio conhecimento e, conseqüentemente, se torna criativa.

A linguagem gráfica infantil marca o desenvolvimento da criança, pois através dos seus desenhos ela evolui na construção de conhecimento, do mesmo modo, desenvolve a capacidade de organização, imaginação e criatividade, ou seja, a construção do conhecimento gráfico infantil faz parte do processo da aquisição de toda uma sabedoria.

O desenho, enquanto linguagem requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, idéias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se (DERDYK, 1989, p.24).

E é nesta faixa etária, entre 3 e 5 anos, que a criança tem a capacidade de criar e recriar desenhos com formas mais estruturadas, o que estimula a sua imaginação, a sua percepção e o seu cognitivo, deixando de ser algo pronto, retirado de um livro, com a função somente de aprimorar a sua coordenação motora. É por meio deste processo que ela cria hipóteses sobre a sua arte, que tem a função de imprimir o que ela vê. Para Lowenfeld e Brittain (1977 p. 13),

Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si próprio como pensa, como sente e como vê. Para ela, arte é atividade dinâmica e unificadora.

Para Vygotsky (1984), o desenhar e o brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem das crianças e, por este motivo, faz-se necessário pensar no desenho infantil como uma forma de linguagem que servirá de base para o desenvolvimento gráfico da criança.

4 RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E O DESENHO INFANTIL

De acordo com Moreira (1991, p. 15), “toda criança desenha, [...] brincando vai deixando sua marca [...]” e segundo Monteiro (2013, p. 22), “ao desenhar a criança revela um tipo de prática que é característico e próprio de sua geração, a infância.”

Segundo Moreira (1991), a criança descobre o campo da representação gráfica antes mesmo da linguagem oral ou escrita. Assim, para deixar sua marca, “antes de aprender a escrever a criança se serve do desenho” (MOREIRA, 1991, p.20). A linguagem gráfica desperta um intenso interesse da criança pelo desenho, uma vez que ela percebe a capacidade de se deleitar dos gestos e movimentos que deixam marcas e transformam as superfícies. Esses gestos proporcionam a ela a possibilidade de comunicar suas idéias e manifestar seus anseios, suas satisfações, suas ironias, suas alegrias, seus medos e suas repulsões. Sendo assim, pensamentos e sentimentos se relacionam constantemente nesses momentos. Desenhar é a forma de manifestar o mundo, “porque o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala” (MOREIRA, 1991, p.20).

O desenho, portanto, é materializado pelos diferentes traçados que revelam em cada detalhe a representação da visão da realidade e da imaginação infantil. Portanto, conforme aponta Moreira (1991), cada linha, cada contorno, cada reta, ou seja, cada delineado da composição gráfica representa a voz infantil, a qual demonstra suas significâncias e suas intenções.

As etapas do desenvolvimento gráfico infantil demonstram todo um processo de aprendizagem, pois no momento de desenhar a criança demonstra a capacidade de criar, recriar, moldar e ajustar o imaginário à realidade. De acordo com Derdyk (1989, p. 54):

O mundo para a criança é continuamente reinventado. Ela constrói suas hipóteses e desenvolve sua capacidade intelectual e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para elaborar estas “teorias” sob forma de atividades expressivas.

Derdyk (1989, p. 18) esclarece que “o desenho possui uma natureza específica, particular, em sua forma de comunicar uma ideia, uma imagem, um signo, através de determinados suportes [...]”, mas, infelizmente, o ambiente escolar, muitas vezes, cria barreiras que impossibilitam estimular a criança a imaginar, relacionar e criar seus próprios desenhos.

O espaço escolar é, por sua vez, o local onde a criança utiliza em abundância a sua linguagem gráfica e é nesse sentido que, portanto, para Moreira (1991, p. 73), “a escola não dá atenção à maneira como a criança vê as coisas; antes, imprime na criança a maneira adulta e lógica de ver o mundo,” e silencia a linguagem infantil, impedindo, de certa forma que a criança demonstre o que pensa e o que sente através da sua capacidade criadora. Meredieu (1987) ressalta que a criança cresce no universo adulto e este age sobre ela a fim de prepará-la e moldá-la para o futuro.

Os padrões gráficos se encontram presentes a todo o momento dentro da escola uma vez que muitos educadores não vêem a importância das criações gráficas infantis para o desenvolvimento do cognitivo. De acordo com Piaget (1978), a construção do conhecimento se dá através das assimilações, reflexões e experiências, portanto, ao instruir a criança na estereotipação dos desenhos, o educador faz com que o ato de desenhar se torne meramente mecânico, ou seja, não proporcione nenhum tipo de conhecimento, pois a cópia não estimula o desenvolvimento intelectual infantil. Ao orientar o aluno na utilização de padrões gráficos, sob justificativa de tornar os desenhos esteticamente mais bonitos e agradáveis aos olhares, os professores desconsideram a forma como a criança vê e interpreta o mundo. Derdyk (1989, p.19) ressalta que os educadores “[...] descarregam técnicas para a criança “aprender a desenhar”, inibindo, desta forma, qualquer tipo de exploração e “subversão”, tanto em relação ao uso do material quanto à manifestação de elementos gráficos que expressem um imaginário pessoal.”

[...] a escola impõe à criança a utilização de um repertório de signos gráficos devidamente classificados (flor, árvore, pássaro, casa, etc.). O aparecimento deste código acarreta um empobrecimento tanto ao nível dos temas (incomparavelmente mais ricos, admiráveis e variados nos desenhos executados em casa) quanto ao nível formal. Esta redução torna os desenhos legíveis e comparáveis entre si, daí a possibilidade de classificá-los. O impacto social é ressaltado, pois, quando reforça e seleciona alguns tipos de grafismos julgados desejáveis e que se tornam mais comuns a todos. Tudo o que não entra nestes quadros torna-se anomalia, desvio, signo inquietante. Assim, a escola castra a criança de uma parte de si mesma (MEREDIEU, 1974, p. 102-103).

Quando imposto pela escola a utilização de signos gráficos, a criança se sente insegura em criar seus próprios desenhos e, desta forma, ela passa a acreditar que suas criações são malfeitas e que precisa seguir o padrão gráfico preestabelecido. Conforme Lowenfeld (1976), a criança passa por uma inflexibilidade emocional que a impede de progredir para uma nova fase gráfica. O autor afirma que:

Se a criança estiver interessada em aviões, ela os desenhará em vários ângulos, situações diferentes. Mas se houver inflexibilidade emocional, fará sempre o mesmo avião, repetindo incansavelmente a mesma circunstância. Isso indica que a criança terá dificuldade em ajustar-se em uma nova fase. Porém a repetição lhe transmite certa segurança sabendo que não precisará enfrentar novas situações cada vez que for desenhar, e isso passa a ser uma espécie de fuga quando não consegue enfrentar uma realidade (LOWENFELD, 1976, p.79).

Derdyk (1987, p.12) afirma que “a escola funciona como canal que operacionaliza, dentro da sociedade, a passagem de conteúdos que representam e participam de uma visão cultural, regional e universal do patrimônio humano de conhecimento”. Desta forma e conforme Meredieu (1974), a escola busca nivelar as criações gráficas infantis através de regras e restrições que limitam a liberdade de pensamento e de criação. Portanto, ao buscar padronizar as formas dos desenhos infantis, a escola seleciona e transmite paradigmas aos seus aprendizes, ou seja, modelos de grafismo desejáveis a todos, visando à homogeneização e a beleza das reproduções.

A escola vai operar uma modificação profunda no pensamento infantil; sua finalidade essencial: ordenar, classificar, nivelar as diferenças [...] A escola realiza tal trabalho de purificação, fornecendo à criança modelos e tipos de conduta, erigindo assim a exemplaridade em norma absoluta (MEREDIEU, 1974, p. 102).

Desta forma, o desenho infantil tende a perder sua essência, ou seja, sua originalidade e, assim, esse processo paradigmático desestimula progressivamente o interesse da criança pelo desenho, fazendo com que ela perca gradativamente o prazer por desenhar. Segundo Moreira (1991), a força da escola consiste no enfraquecimento do aluno e, desta forma, a criança deixa uma força de expressão que é sua para seguir um padrão escolar imposto.

Podemos inferir que a relação das criações gráficas infantis com a escola está impregnada de modelos gráficos impostos e, por este motivo se faz necessário que o educador seja um intercessor neste processo educacional infantil. Nesse sentido, é de grande importância a intervenção do educador como um mediador que valorize as produções das crianças. Devem-se observar os tipos de materiais lúdicos distribuídos para cada grupo de crianças e, principalmente, a qualidade dos mesmos, além de levar em conta o ambiente que possa aguçar a criação.

É exatamente dentro do contexto da criação que o educador pode exercitar a função de seu papel como mediador e perceber o quanto o seu papel será fundamental, durante a educação infantil, para que a criança desenvolva sua capacidade criadora. Assim, o professor

deve introduzir situações e intervir com um propósito concreto. Segundo Leite e Tassoni (2002, p.136):

As relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto do conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

No entanto, conforme demonstra Monteiro (2013), é relevante salientar a importância de conhecer o contexto infantil e as diferentes fases do desenho, além de levar em conta que cada criança possui uma experiência de vida particular:

[...] não responde à complexidade que envolve o ato de desenhar no processo de socialização e escolarização da criança pequena, que por esta via é concebida apenas como um ser biológico, sem nenhuma espécie de vínculo, como se estivesse solta no tempo e no espaço. Conseqüentemente, as abordagens das pesquisas realizadas por estes autores, examinam a criança isoladamente e tendem a centrar o foco no desenho figurativo. (MONTEIRO, 2013, p.30).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) determina que o educador deva instigar as crianças no sentido que elas,

[...] falem sobre suas criações e escutem as observações dos colegas sobre seus trabalhos é um aspecto fundamental do trabalho em artes. É assim que elas poderão reformular suas idéias, construindo novos conhecimentos a partir das observações feitas, bem como desenvolver o contato social com os outros. Nesta etapa é possível fortalecer o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo na criação, mostrando que não existe um jeito certo ou errado de se produzir um trabalho de arte, mas sim um jeito individualizado, singular (BRASIL, 1998, p.105).

A fim de valorizar o desenho particular das crianças, Monteiro (2013, p.145) ressalta que “a atuação da professora é um fator relevante para a proposição de atividades e situações que façam sentido para as crianças, na medida em que elas reconstruam graficamente a sua significação de mundo/realidade”. Nesse sentido o desenho faz parte do desenvolvimento infantil que liberta a imaginação, a produção espontânea e a criatividade na criança. E é por meio deste processo de criação que o desenho passa a ser uma forma de expressão e socialização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar nos capítulos anteriores, a infância veio conquistando seu espaço historicamente e, durante este processo, a criança obteve seu papel como sujeito. Em seguida, foram abordadas as características da criança de 3 a 5 anos, mostrando como o desenvolvimento cognitivo acontece nesta fase, logo, buscou relacionar este processo com o desenvolvimento da arte, da criatividade e da ludicidade. Todo este estudo busca aprimorar o conhecimento para que possamos compreender na atualidade a importância da criança como ser social e fundamentar a relação do desenho infantil com a escola, portanto, analisar a influência do meio educacional nas criações gráficas infantis.

Este estudo contribuiu significativamente para a compreensão da importância da forma de expressão gráfica das crianças, ou seja, da linguagem gráfica infantil. Foi visto que por meio dos desenhos, a criança manifesta sua capacidade criadora, sendo um processo de construção único da maturação física, emocional e intelectual.

As crianças de 3 a 5 anos estão num intenso processo de desenvolvimento e é nesta etapa que o profissional da Educação Infantil deve dar o suporte adequado que auxiliem essas crianças na construção do conhecimento, uma vez que, o educador possui um importante papel neste processo de construção do sujeito, pois a ele é atribuído o privilégio de contribuir para o aprimoramento do desenvolvimento da imaginação e criação infantil.

Todas as crianças possuem no seu interior o prazer por praticar o desenho, este processo dá a elas uma certa autonomia sem conceitos tradicionais de certo ou errado, portanto, existem influências que modificam totalmente a metodologia das suas produções. O contexto em que a criança vive muitas vezes sufoca suas criações gráficas, impondo padrões estéticos aos desenhos com pretexto de torná-los mais atraentes aos olhos.

É considerável que o educador saiba trabalhar o contexto dos desenhos representados pelas crianças de forma que eles compreendam sua relevância no processo da construção do conhecimento, para que não haja uma intervenção desconstrutora, com conceitos tradicionais e ultrapassados. Saber diferenciar as particularidades da criança, atribuindo ao desenho infantil importante contribuinte para o desenvolvimento integral da criança, possibilita que a criança avance no seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Gislaine; SARAT, Magda. História da Infância no Brasil: Contribuições do Processo Civilizador. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13 p.19-33, jan./abr. 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em 10/02/2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed., rev. e ampl São Paulo: Cortez, 2003. 334 p.

FROTA, Ana Maria M. C. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção**. Rio de Janeiro: Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, v.7, n.1, p. 147-160, abril, 2007.

KUHLMANN, Júnior Moisés. **Histórias da educação infantil brasileira**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, Nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

LOWENFELD, Viktor. **A Criança e sua Arte**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1977.

MEIRELES, Renata. **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

MEREDIEU, Florense de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. **Desenho Infantil na Escola: A Significação do Mundo por Crianças de Quatro e Cinco Anos**. Belo Horizonte, 2013.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **A formação dos símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTANA, **Infância e Educação Infantil no Brasil: Percursos e Percalços**. Goiânia: Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer - vol.7, N.12; 2011.

SOARES, Ângela da Silva. **Concepção de Infância e Educação Infantil**. Artigonal, p. 1 - 12, 29 jul. 2009.

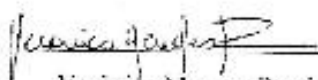
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 1984.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na Educação. **Cad. Pesq.** São Paulo, nº92, p.62-69, fev.1995.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-escola.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Certifico que as alunas Adriana Góis Rêgo Ribeiro e Ana Paula Souza de Paula, autoras do trabalho de conclusão de curso: intitulado "A Relação da Escola com o Desenho Infantil", efetuaram as correções sugeridas pela banca examinadora e que estão de acordo com a versão final do trabalho.


Verônica Mendes Pereira
(Orientadora)

Ouro Preto, 13 de dezembro de 2018.