

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes – EBA/ UFMG
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias
Contemporâneas - CEEAV

Vanilde de Fátima Eleutério Souza

**O DESENHO COMO EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NO ENSINO
APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Contagem

2020

Vanilde de Fátima Eleutério Souza

**O DESENHO COMO EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NO ENSINO
APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa e Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador (a): Mônica Vaz da Costa

Contagem

2020

Souza, Vanilde de Fátima Eleutério.

O Desenho como experiência significativa no ensino aprendizagem de Artes Visuais na Educação Infantil / Vanilde de Fátima Eleutério Souza – 2020.

49 f.

Orientador (a): Mônica Vaz da Costa.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

Referências: f. 48-49

1. Artes visuais – Especialização. 2. Estudo e ensino – Especialização. I. Título. II. Costa, Mônica Vaz da. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes.

CDD: 707



Nome: **VANILDE DE FÁTIMA ELEUTÉRIO SOUZA**

**O DESENHO COMO EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NO ENSINO
APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Pelas condições da Banca Examinadora a aluna foi considerada: **APROVADA.**

Professora Mônica Vaz da Costa – CEEAV/ EBA/ UFMG - Orientadora

Professor Natália Rezende Oliveira – UFMG – Membro da Banca Examinadora

Profa. Patrícia de Paula Pereira
Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Artes
Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes
Escola de Belas Artes/ EBA – UFMG

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2020.

RESUMO

A presente pesquisa tem como premissa verificar a possibilidade das instituições de Educação Infantil em promover o ensino aprendizagem das Artes Visuais através de propostas significativas e contextualizadas por meio do desenho. O desenho infantil é compreendido como uma linguagem utilizada pelas crianças para se comunicar e se expressar, antes da aquisição da escrita. Ele faz parte da rotina das crianças na Educação Infantil desde muito pequenas. Os registros que se iniciam como um emaranhado de rabiscos acompanha o desenvolvimento das crianças e se transformam em figuras mais definidas e representações ricas em detalhes. Ao vivenciar essas experiências a partir do desenho, a criança se desenvolve cognitivamente e expressivamente. Nesse sentido, o professor desempenha uma função imprescindível em auxiliar as crianças na evolução dos seus desenhos, é ele o responsável por instigar as crianças na aquisição e consolidação da linguagem gráfica. Esta pesquisa foi realizada a partir do levantamento bibliográfico, necessário ao devido embasamento teórico. O estudo comprovou ser possível desenvolver o ensino de arte na Educação Infantil por meio do planejamento de atividades significativas de desenho, entretanto, comprovou-se também que é urgente investir na formação continuada dos professores, incluindo temas que abarquem o ensino de arte, a concepção atual de criança e de Educação Infantil, com vistas a superar as lacunas da formação inicial ou da falta dela.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho. Experiência Significativa. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research is premised to verify the possibility of early childhood education institutions in promoting visual arts learning teaching through meaningful and contextualized proposals through design. Children's drawing is understood as a language used by children to communicate and express themselves before the acquisition of writing. It has been part of the children's routine in Early Childhood Education since very young. The records that begin as a tangle of scribbles accompany the development of children and become more defined figures and representations rich in detail. By experiencing these experiences from the drawing, the child develops cognitively and expressively. In this sense, the teacher plays an indispensable role in assisting children in the evolution of their drawings; he/she is responsible for instigating children in the acquisition and consolidation of graphic language. This research was carried out from the bibliographic survey, necessary due to the due theoretical basis. The study proved it is possible to develop art teaching in Early Childhood Education through the planning of significant drawing activities, however, it was also proven that it is urgent to invest in the continuing training of teachers, including topics that encompass art teaching, the current conception of children and Early Childhood Education, with a view to overcoming the gaps in initial formation or lack thereof.

Keywords: Drawing. Significant Experience. Early Childhood Education.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| 1. A Educação Infantil no Brasil..... | 10 |
| 1.1 Formação e trabalho docente na Educação Infantil | 12 |
| 1.2 Inserção do ensino de Arte na Educação Infantil | 17 |
| 2. O ensino de Arte na Educação Infantil | 20 |
| 2.1 Valorização do ensino de Arte | 22 |
| 2.2 Vivência artística e estética do professor no ensino de Arte | 24 |
| 3. O ensino do desenho na escola: Um pouco de história | 28 |
| 3.1 O desenho Infantil | 31 |
| 3.2 O desenho na Educação Infantil: dos rabiscos à representação/figuração..... | 35 |
| 3.3 O desenho como proposta significativa na Educação Infantil | 39 |
| CONCLUSÃO | 45 |
| REFERÊNCIAS..... | 48 |

INTRODUÇÃO

Desde muito pequena a criança desenha. Assim que ela consegue segurar um instrumento riscador, ela registra seus primeiros rabiscos. Ao ingressar na instituição de Educação Infantil, ela está diante de mais oportunidades para desenhar. Na maioria das escolas de Educação Infantil é comum a criança desenhar quase todos os dias, senão todos. Ela desenha para registrar uma história que foi lida pelo professor, desenha o que fez nas férias, nos finais de semana, desenha a mascote da turma, desenha livre pra passar o tempo, etc.

No entanto, a criança desenha pouco com foco na construção de conhecimento das Artes Visuais. O professor da Educação Infantil acaba por utilizar as propostas de desenho com outras finalidades que não o ensino de arte. Quando se trabalha a releitura de alguma obra, por exemplo, fala-se em arte, mas o desenho é na maioria das vezes visto como algo comum, corriqueiro, natural das crianças e não demanda de um planejamento intencional para possibilitar que elas avancem em suas habilidades gráficas ou vivenciem experiências mais significativas em relação ao desenho.

Como professora atuante na Educação Infantil, percebo que, apesar de já existirem importantes estudos sobre o desenho, as discussões a respeito desse tema não acontecem comumente na escola, no entanto, alguns professores demonstram começar a entender que os desenhos das crianças devem ser autorais, mesmo que para os adultos eles pareçam incompletos, incompreensíveis e inacabados. Contudo, muitos ainda persistem na utilização de propostas de desenhos prontos e xerocados quando pretendem expor as “produções” das crianças nos espaços da escola. O que observa, são painéis cheios de cópias idênticas de desenhos estereotipados, coloridos pelas crianças, mas que não remetem nenhum sentido para elas.

Considerando que o ato de desenhar se apresenta para as crianças como uma atividade importante, capaz de propiciar o desenvolvimento de muitas outras linguagens além da linguagem gráfica, e por identificar, a partir da observação e da vivência no espaço escolar, uma lacuna entre as práticas comumente utilizadas no trabalho com desenho e a não correspondência às demandas de aprendizagem das crianças na Educação Infantil, é que a necessidade desta pesquisa nasceu e este estudo monográfico foi desencadeado.

Nesse sentido, o presente estudo se norteia em averiguar, com base em uma pesquisa bibliográfica, as possibilidades de trabalhar o desenho na Educação infantil por meio de experiências significativas para as crianças, de modo que as propostas de atividade elaboradas pelo professor não tenham um fim em si mesmo, nem sejam voltadas tão somente para a aquisição da escrita e ou de outros conteúdos tidos como mais importantes do que a arte.

O estudo foi organizado em três capítulos e embasado em documentos norteadores do trabalho na Educação Infantil brasileira e em escritos de autores reconhecidos por suas pesquisas e trabalhos sobre o desenho infantil.

O primeiro capítulo descreve o processo histórico da Educação Infantil no Brasil, perpassa pela formação dos professores que atuam nesse segmento e pontua sobre a inserção do ensino de arte na Educação Infantil.

O segundo capítulo aborda o ensino de arte na Educação Infantil e discute sobre a importância da vivência estética e artística do professor para o desenvolvimento de uma prática significativa na escola.

O terceiro capítulo discorre sobre o desenho infantil e o seu ensino no âmbito escolar, verificando a possibilidade de trabalhar esse ensino por meio de propostas significativas para as crianças.

Por fim, a conclusão retoma os objetivos propostos nesta pesquisa, averiguando as contribuições dos estudos bibliográficos na tentativa de trazer respostas às questões apresentadas a respeito do ensino do desenho na Educação Infantil.

Espera-se que esta investigação possa contribuir para o fomento de estudos, de discussões e de possíveis reflexões sobre o trabalho com o desenho na Educação Infantil. O intuito é favorecer aos professores que tiverem acesso a esta pesquisa, possam construir novos saberes sobre o tema, com vistas a promover a elaboração de novas metodologias para o ensino do desenho, sendo capazes de compreender o papel fundamental do professor em estimular os avanços das crianças no processo de aquisição do grafismo.

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

De acordo com os marcos legais do nosso país, até meados do século XIX não existia nenhum tipo de atendimento às crianças pequenas em instituições como creches ou jardins de Infância. Cerca de uma década antes da abolição da escravidão e da proclamação da República é possível observar algumas iniciativas relacionadas à proteção à infância, que foram instigadas principalmente, pelo alto índice de mortalidade infantil, pobreza extrema e abandono de crianças. Os primeiros jardins de Infância foram criados no Rio de Janeiro e São Paulo nos anos 1875 e 1877, respectivamente. Ambos inspirados em modelos europeus e norte-americanos, com a premissa de um cuidado assistencialista, sustentados pela iniciativa privada. Os filhos dos escravos que agora se tornaram livres e as crianças das famílias mais pobres eram o público alvo desse atendimento que emergia no país. Segundo a autora Zilma de Oliveira:

O que se observa nas soluções apontadas é a presença de um discurso de medicalização a respeito da assistência aos infantes, o qual atribuía à família culpa pela situação de seus filhos. Por outro lado, o projeto social de construção de uma nação moderna, parte do ideário liberal presente no final do século XIX, reunia condições para que fossem assimilados, pelas elites do país, os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao Brasil pela influência americana e europeia. O jardim-de-infância, um desses “produtos” estrangeiros, foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais. (2005, p.92).

De acordo com a autora, essa face de cunho assistencialista e “uma educação compensatória aos desafortunados socialmente” se arrasta no âmbito da Educação Infantil até os dias atuais em muitas instituições. A chegada dos emigrantes europeus ao Brasil e a preocupação do governo com a saúde pública, possibilitou a criação de mais escolas infantis e jardins de Infância. Boa parte destas instituições foi criada pelos estrangeiros para o atendimento de suas crianças.

No início do século XX, o novo cenário econômico do país, movido pela implantação do capitalismo que promovia a urbanização e a industrialização, modificou a estrutura familiar e “inseriu” a mulher no mercado de trabalho. Essas mudanças provocadas pelo sistema econômico produziram um aumento significativo na necessidade do atendimento educacional para os filhos dessas trabalhadoras. Além disso, a latente insatisfação dos emigrantes em relação às condições precárias

de trabalho “engrossou o caldo” junto às reivindicações das mulheres operárias, pressionando tanto os patrões quanto o Estado para que investissem na criação de instituições para o cuidado das crianças enquanto as mães trabalhavam. A respeito desse cenário de insatisfação, Oliveira nos diz:

As poucas conquistas ocorridas em algumas regiões operárias não se deram sem conflitos. As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos das indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais. Em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas do ambiente de trabalho e que estabelecimentos comerciais e indústrias deveriam facilitar a amamentação durante a jornada das empregadas. (Ibidem, p.97).

Em resposta e com intuito de aumentar a produtividade através da mão de obra das trabalhadoras mães, os donos das indústrias passaram a investir na criação de creches e parques infantis para atender os filhos das operárias no período integral. Nesse contexto, as poucas instituições existentes que não pertenciam aos donos das indústrias eram mantidas por entidades filantrópicas que recebiam ajuda financeira do governo e doações de pessoas com maior poder aquisitivo. É importante observarmos que as creches e os parques infantis atendiam as crianças mais pobres numa perspectiva predominantemente assistencialista e higienista, já os jardins de Infância, atendiam os filhos das classes mais abastadas (burguesia) e valorizavam o trabalho educacional com base no desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

As lutas dos movimentos sociais que envolveram as mães trabalhadoras, os operários emigrantes e as comunidades, resultaram na criação de leis importantes para a garantia dos direitos sociais das crianças. Entre elas podemos destacar a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nela, o Estado assume e estabelece a garantia do direito à Educação Infantil que será efetivado mediante a garantia de oferta de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 12 de julho de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n^o 9394/96) reafirmam a Constituição de 1988 definindo a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, dividida pelo critério da faixa etária em creche e pré-escola.

Todas estas conquistas desencadearam discussões sobre o atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil. Vários estudos já comprovavam a importância dos estímulos adequados já na primeira infância para o desenvolvimento das crianças. Além disso, técnicos e professores passaram a questionar a proposta de trabalho assistencialista realizado nessas instituições. Os debates em torno da necessidade de garantir o trabalho pedagógico voltado para a oferta de estímulos cognitivos adequados as crianças atendidas, favoreceram a criação dos documentos norteadores do trabalho na Educação Infantil. A esse respeito, Oliveira pontua:

Além disso, novas concepções acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem modificaram a maneira como as propostas pedagógicas para a área eram pensadas. Um referencial Curricular Nacional foi formulado pelo MEC e Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Ibidem, p.119).

A autora, também afirma que as “práticas didáticas” desenvolvidas pelos educadores nas creches e pré-escolas, ainda precisam avançar em relação às orientações descritas nos documentos. Segundo ela, a trajetória do aperfeiçoamento e da qualificação dos professores deve ser “trilhada” por intermédio da formação adequada.

1.1 Formação e trabalho docente na Educação Infantil

Os registros dos avanços na Educação Infantil no Brasil tiveram início a partir das conquistas das lutas sociais pelo o direito das crianças pequenas à educação e o dever do Estado como garantidor desse direito. A promulgação da Constituição de 1988 foi um dos importantes instrumentos legais para afirmação desse direito, e ainda apresentou texto sobre a valorização dos profissionais da educação, assegurado nos incisos V e VIII:

[...] V- valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma de lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; [...].

VIII-piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, CF/88, Art.208, Inciso V; VIII).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) a Educação Infantil foi incluída no sistema nacional de ensino como a primeira etapa

da educação básica. Como etapa do sistema educacional, passa a ter que se organizar a partir das orientações legais da educação. Recentemente, a Lei 12.796/13 alterou o artigo 4º da LDBEN, estabelecendo a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Fica estabelecido a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil de toda criança de 4 e 5 anos.

Outro avanço significativo foi a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação (FUNDEB), que ampliou o sistema de financiamento para o seguimento da Educação Infantil.

A conquista de direitos voltados para o segmento da Educação Infantil no Brasil é algo novo, recente. Em consonância a isso, está o processo de organização, do esclarecimento de suas funções e objetivos, que apesar das importantes mudanças na concepção do atendimento da Educação Infantil, ainda carrega marcas históricas presentes na sua construção. Uma das desigualdades com carência de imediata reparação está na formação deficiente de muitos profissionais que desempenham a docência na Educação Infantil. De acordo com Oliveira,

A profissionalização dos educadores que trabalham na educação infantil é um processo cultural que depende da função atribuída à creche à pré-escola. Historicamente, a formação do docente da área tem sido extremamente pobre ou inexistente, principalmente as que trabalham em creches, área de muita atuação leiga e predominantemente feminina. Isso se deu porque, dentro do quadro de marcantes desigualdades entre diversas e antagônicas classes sociais existentes em nossa sociedade, a concepção assistencialista, tradicionalmente usada para nortear o trabalho realizado nas creches particularmente naquelas que atendem crianças filhas de famílias de baixa renda, fez com que pessoas sem qualificação profissional específica fossem recrutadas para cuidar das crianças e interagir com elas. O “currículo oculto” a permear a (pouca) formação do pessoal recrutado envolveria apenas experiência de cuidado dos próprios filhos. (OLIVEIRA, op.cit., p.23).

Em relação à formação exigida para as professoras que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental está descrito no artigo 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, LDBEN 9394/96, art.62)

Ao estabelecer como meta a formação inicial em nível superior para os professores atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação Infantil, essa lei trouxe uma boa perspectiva de avanço no que se refere à qualidade de ensino nos dois segmentos. Entretanto, a possibilidade de considerar a formação de professores em nível médio na modalidade normal, tem dispensado a formação inicial superior como requisito para atuar como docente na Educação Infantil. Em artigo publicado em 2013, a professora e pesquisadora Dalila A. de Oliveira destaca:

Dessa forma, a legislação brasileira passou a considerar que, para atuar na educação básica, incluindo aí a educação infantil como sua primeira etapa, pode-se obter formação em nível médio, sendo dispensável a formação superior. Essa medida reforça o que tem sido a prática de muitos gestores municipais: a de optarem por contratarem profissionais de formação de nível médio, com salários inferiores aos que são pleiteados pelos profissionais de nível superior. Essa prática assenta-se, em geral, na justificativa de que para cuidar de criança pequena não é necessária a formação de nível superior, contribuindo para uma ideia de que a Educação Infantil pode ser exercida de forma amadora, por qualquer pessoa que se disponha a fazê-lo, sem a necessidade de uma preparação específica. Em última instância, não precisa ser profissional para atuar na educação da infância. (2013, p.11 e 12).

Apesar da formação mínima exigida, no nível médio e magistério estarem previstas nos documentos legais, estudos comprovam que essa formação mínima é insuficiente para contemplar as inúmeras demandas e especificidades da Educação Infantil, e afirmam que esse atendimento tende a ser substituído por profissionais com formação superior em pedagogia. Na perspectiva do documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil”:

A formação de professores de educação infantil deve responder à nova concepção de creche e pré-escola, a qual lhes confere caráter educativo. A formação adequada de tais professores concretiza o direito da criança de receber educação de qualidade e consagra a necessidade de estruturar e fortalecer um campo de trabalho que tem sido destituído de maiores exigências. No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com crianças, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil. (BRASIL, MEC, 1988, p.11).

Atualmente, a formação dos educadores que atuam na Educação Infantil é pauta importante nas discussões que dizem a respeito da qualidade do atendimento.

O documento publicado pelo MEC “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009) apresenta sete dimensões relevantes, servindo como instrumento de autoavaliação das instituições de educação infantil para verificação da qualidade. Vale ressaltar que entre as sete dimensões, três delas dizem respeito à formação inicial das professoras, formação continuada e condições de trabalho. Oliveira pontua a falta de consenso em relação à elevação do nível de formação dos professores:

Enquanto alguns sustentam que apenas um nível mais elevado de exigências e de trabalho acadêmico pode possibilitar uma modificação do desempenho docente verificado na área, outros argumentam que tal elevação do nível de escolaridade requerido tornaria muito oneroso o atendimento, por redes municipais, às crianças até 6 anos em creches e pré-escolas.(OLIVEIRA, 2002,p.28).

Ela ainda pontua que a exigência por um professor melhor qualificado também tem sido uma exigência presente nas instituições privadas:

Entre as creches e pré-escolas particulares que desenvolvem um trabalho de melhor qualidade, o diploma de ensino superior, além de cursos de aperfeiçoamento em artes, alfabetização, psicomotricidade e outros, vêm sendo cada vez mais requerido. (Ibidem).

Muitos são os desafios que se apresentam no exercício da docência na educação infantil. A necessidade de formação dos educadores tem se destacado como quesito de grande relevância na garantia da qualidade do trabalho pedagógico. No entanto, o artigo publicado em 2013, pela professora Livia Maria Fraga Viera, intitulado “O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil”, comprova que boa parte das professoras que atuam na Educação Infantil em muitos estados brasileiros, ainda possui uma formação deficitária, porém, lhes é exigido o desenvolvimento de um trabalho minucioso com as crianças pequenas, que envolve diversos campos de conhecimento que, na maioria das vezes, essa profissional não domina. Como afirma Oliveira:

Professores de educação infantil são responsáveis por imprimir uma base sólida à trajetória escolar bem sucedida das crianças. Dar-lhes boa formação, discutir com eles alguns dos condicionantes que fizeram a educação infantil ter a trajetória descrita são formas de confirmá-los como profissionais com competência para desenvolver propostas pedagógicas de qualidade em nossas creches e pré-escolas. (Ibidem, p.32).

Tendo como parâmetro a concepção atual de criança e dentro dessa perspectiva de análise e reflexão sobre o trabalho docente na Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta sobre a atuação do professor:

[...] essa criança que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BNCC, p.38).

Ainda de acordo com a BNCC:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BNCC, p.39).

Toda essa demanda de trabalho exige um conhecimento consistente na área pedagógica, mas devemos considerar que em muitas instituições de Educação Infantil essa função ainda é realizada por profissionais leigos ou com pouca formação específica na área da educação. Portanto, a criação de políticas públicas de formação docente precisa ser um caminho importante a ser trilhado. Faz-se necessário investir de maneira coerente na formação dos profissionais que irão atuar como docente na educação infantil. Conforme o Parecer nº 17/2012:

A inclusão das creches no sistema de ensino, formando com a pré-escola a Educação Infantil, trouxe como consequência o

entendimento de que o professor é o profissional responsável pelas crianças no sistema educacional. Neste sentido, é urgente esclarecer em relação à possibilidade de profissionais considerados não docentes poderem se responsabilizar pelo trabalho junto às crianças em creches. Assegurar uma Educação Infantil de qualidade requer, dentre outros fatores, que a formação inicial dos profissionais que trabalham com crianças, nesta etapa de ensino, lhes possibilite a apropriação de conhecimentos específicos relativos ao modo de promover o desenvolvimento sociocultural das crianças menores de seis anos. (Brasil, 2012).

Ainda conforme mesmo Parecer nº 17/2012, as universidades e escolas que ofertam os cursos de formação de docentes para a Educação Infantil,

[...] devem rever os currículos dos cursos de preparação para o magistério, para atender aos requisitos colocados pelo ordenamento legal e pela concepção técnica que tem se consolidado a partir de pesquisas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês e crianças menores de seis anos em ambientes de educação coletiva (Ibidem).

Mesmo com as diretrizes e orientações legais, que demonstram preocupação e tentativas de garantir a formação inicial e continuada dos professores que atuam na Educação Infantil, os desafios para que as políticas de formação docente sejam pensadas, criadas e colocadas em prática ainda nos parece um fato distante e que provavelmente poderá ir se desenvolvendo na medida em que o fator qualidade da Educação Infantil seja considerado nas pautas de investimento dos gestores públicos federais, estaduais e municipais.

1.2 Inserção do ensino de Arte na Educação Infantil

Assim como a Educação Infantil, a expansão do ensino de arte na educação formal foi diretamente influenciada pelas transformações econômicas, sociais, culturais e educacionais vivenciadas no país no final do século 19 e ao longo do século 20. O ensino de Arte, antes praticado somente no “colegial e no ginásio” conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 4024/61, torna-se componente curricular obrigatório em todos os segmentos da educação básica a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Essa mesma Lei incluiu a Educação Infantil no sistema nacional de ensino como a primeira etapa da educação básica e, portanto, garantiu o ensino de Arte como obrigatoriedade também nesse segmento.

O ensino de Arte na Educação Infantil passa a ser norteado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado em 1997 e

publicado no ano de 1998. O Volume 3 do Referencial Curricular, intitulado como “Conhecimento de Mundo”, orienta o trabalho com Música e Artes Visuais. A respeito das Artes Visuais, o documento preconiza que:

[...] tal como a música, as Artes Visuais são linguagens, e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p.85)

Apesar do trabalho com as Artes Visuais estar presente no cotidiano das crianças nas instituições de Educação Infantil, e de ser considerada como uma linguagem importante para o desenvolvimento das crianças, o RCNEI aponta o distanciamento entre a realidade da prática docente e o ensino/aprendizagem em Artes Visuais. De acordo com o documento, muitas propostas educacionais são elaboradas de forma esvaziada no tocante das experiências significativas e da “produção criadora” das crianças. Segundo o documento,

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados. Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitarem as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais etc. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado. As Artes Visuais têm sido também, bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos. São comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números. (Ibidem, p.87).

O RCNEI aponta a evolução no ensino das Artes Visuais na educação infantil a partir dos avanços na concepção a respeito do desenvolvimento da criança, da compreensão das diferentes maneiras que cada criança aprende e constrói significado em relação à arte, além da constatação de que a construção de conhecimento em Artes Visuais pela criança se faz por meio de suas vivências e experiências significativas ao longo da vida. Nesse sentido, a proposta de ensino/aprendizagem em Artes Visuais apresentada pelo documento orientador, considera a “Abordagem triangular” elaborada pela professora Ana Mae Barbosa, e

pontua que esse processo deve prever a articulação entre o “fazer artístico, apreciação e reflexão”, com o intuito de promover a ação criativa das crianças, estimulando a imaginação, o pensamento crítico, criativo e sensível em relação às suas produções artísticas e as produções dos demais. Vale ressaltar que, apesar dos diversos estudos pautados na inovação do ensino das Artes Visuais na Educação Infantil, a prática na sala de aula continua reproduzindo as formas tradicionais de ensino, expondo a urgente necessidade de renovação nesse fazer.

2. O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O RCNEI, de 1998, representou um avanço importante para a Educação Infantil naquela época, estabelecendo os conteúdos que deveriam ser ensinados. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, passaram a considerar as interações sociais e a brincadeira como eixos estruturantes do aprendizado na educação infantil e, além disso, inseriu a criança no centro do processo pedagógico como sujeito capaz de construir o próprio conhecimento. O Currículo da Educação Infantil de Contagem publicado em 2012 foi elaborado em consonância com as DCNEI, pautando-se na mesma concepção de criança, seu processo de aprendizado e desenvolvimento.

No contexto educacional atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, reforça o entendimento da criança como protagonista em todos os contextos dos quais faz parte. A Arte passa a ser considerada pela BNCC como uma área de conhecimento integrada às diversas linguagens da educação infantil, por meio dos “Campos de Experiências”. Essa forma de organização prioriza a construção de conhecimentos pelas crianças a partir de vivências e experiências significativas com sentido para elas. A esse respeito o documento considera que:

[...] na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. (BNCC, p.40).

A BNCC apresenta o campo de experiência da Arte com o título “Traços, sons, cores e formas” e orienta que o trabalho com as artes visuais deve proporcionar o convívio cotidiano das crianças com diferentes manifestações artísticas, tanto das que fazem parte no âmbito da comunidade local quanto universal. Ressalta a importância de possibilitar que as crianças experimentem e vivenciem diversas formas de expressão, “para que, desde muito pequenas, as

crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca”. (Ibidem, p.41).

Nesse contexto em que a criança é definida como sujeito capaz de se expressar através da arte produzindo cultura, a escola passa a ser um espaço propício para a promoção de vivências estéticas e culturais, ampliando o contato das crianças com a arte por meio do planejamento de experiências incorporadas na prática pedagógica cotidiana do professor (a). Portanto,

[...] a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (Ibidem, p.41).

Conforme o Caderno “A criança, a arte e a linguagem plástica e visual” do Currículo da Educação Infantil de Contagem, a Arte na educação infantil deve ser tratada como linguagem e como campo de conhecimento. Dessa forma, o ensino de Arte esta fundamentado nas oportunidades de experiências e vivências das crianças em atividades que proporcionem a apreciação e o fazer artístico, o conhecimento sobre a História da Arte e os diversos elementos que a constitui.

Em artigo publicado em 2015, a professora Lúcia Gouvêa Pimentel apresenta uma reflexão enriquecedora a respeito das experiências e aprendizagem de Arte. De acordo com ela,

Em Arte, é necessário que questões de estética, imaginação e metáfora sejam tratadas tanto conceitualmente quanto na imersão artística, como dinâmica cognitiva humana. As experiências culturais cotidianas podem levar à descoberta de qualidades estéticas, porém, somente as experiências do dia a dia não são suficientes para garantir a aprendizagem de Arte em sua plenitude. Inserir plenamente a arte no contexto de vida cultural cumulativa, em fluxos constantes, é o que se espera do processo escolar contemporâneo. (2015, p. 16).

Semelhante ao que defende a proposta do currículo de Contagem, a professora Pimentel afirma que a garantia da aprendizagem plena em Arte perpassa pela inserção da Arte como área de conhecimento na “ambiência educacional”. Neste sentido, é necessário que o professor entenda a Arte como área de conhecimento, que conheça claramente os conteúdos a serem trabalhados, para que tenha condições de propor seu ensino/aprendizagem de forma efetiva. Já no

primeiro momento, é importante que o professor conheça as crianças e o nível de desenvolvimento delas. Ele deve considerar seus interesses de aprendizagem, suas necessidades e possibilidades. Deve compreender também as formas específicas de como elas constroem conhecimento, entendendo a dinamicidade do aprendizado que se dá de diferentes formas, de maneira individual e coletiva.

É fundamental que o professor tenha a possibilidade de vivenciar experiências estéticas e culturais. De acordo com Edith Derdyk (1994), “a vivência prática ocupa um papel fundamental e inegável: sendo fato vivido o educador mantém um grau de verdade naquilo que acredita como processo e postulado educacional. O educador ouve melhor as crianças” (p.15).

Desse modo, a experiência com os processos de criação sensibiliza o olhar e a escuta do professor para que prossiga no trabalho de pensar e conceber propostas didáticas de forma autônoma e criativa, fazendo com que se inquiete frente aos questionamentos das crianças, sendo capaz de ouvi-las e propor caminhos provocadores de experiências artísticas e estéticas, que estimulem as crianças à criatividade, ao desafio, ao despertar do interesse, à capacidade de imaginar, de participar, de superar limites e de produzir artisticamente com desenvoltura.

2.1 Valorização do ensino de Arte

Como já mencionado, o ensino de Arte na Educação Infantil tornou-se obrigatório a partir da LDB (Lei nº 9.394/96) e passou a ser assegurado dentro das propostas curriculares da educação infantil a partir de então. Apesar disso, é possível constatar que o conhecimento artístico nem sempre é valorizado como os demais conteúdos trabalhados na Educação Infantil, demonstrando a existência de certa hierarquia de valor entre as áreas de conhecimento, ainda prevalece a supervalorização das áreas da escrita e da matemática.

A ausência de consideração com o campo da arte no âmbito escolar nos remete à política educacional elaborada no governo Sarney, por meio do documento “Educação para Todos”, de 1985, que tinha como premissa a alfabetização das massas. Naquela época, o ensino de Arte foi desconsiderado em relação aos conteúdos voltados para o processo de alfabetizar, germinando uma “cultura” de valor entre as disciplinas, de acordo com a função educacional que cada área de

conhecimento assumiu em nossa sociedade. Apesar das mudanças e avanços ocorridos na compreensão do ensino de Arte, essa concepção errônea de desvalorização prevalece até os dias de hoje.

Nesse sentido, vale ressaltar a necessidade de nos posicionarmos de forma consciente e crítica frente à valorização de determinada área de conhecimento em detrimento de outra, entendendo que esse processo é fomentado de acordo com o modelo de doutrinação e controle ideológico de cidadãos que determinado sistema de governo quer formar. Em contrapartida, o ensino qualificado de Arte nas escolas, poderia suscitar o raciocínio crítico, reflexível e independente dos cidadãos, enfraquecendo as formas de controle.

Em discussão sobre a obrigatoriedade do ensino de Arte na escola, a professora Ana Mae Barbosa (2012) pontua que essa obrigatoriedade estabelecida por lei muitas vezes não é suficiente para garantir que o ensino/aprendizagem aconteça na prática. Para ela, é o trabalho coerente do (a) professor (a) envolvendo uma “ação inteligente e empática” por parte dele (a), que tende a favorecer a construção de saberes artísticos na escola, de forma que cada educando se construa como indivíduo conhecedor, fruidor e produtor de cultura. De acordo com Barbosa,

[...] os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam, propiciar meios para os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem experiência do prazer da Arte, por parte dos professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora. [...] A falta de uma preparação de pessoal para entender Artes antes de ensiná-la é um problema crucial. (2012, p.15).

Cabe ao poder público investir na formação inicial e contínua do professor, com vistas na garantia da aquisição de novos saberes artísticos e estéticos. Desse modo, o trabalho com arte poderá ser desenvolvido com competência, o que poderá refletir positivamente na valorização do ensino de Arte nas escolas de educação infantil. Além disso, é importante que os gestores escolares (diretores e pedagogos) priorizem um ambiente profissional de aprendizagem, favorecendo a formação docente através da possibilidade de troca de saberes e conhecimentos entre os professores.

As professoras Luciana Esmeralda Ostentto e Maria Isabel Leite (2011) defendem que a formação de Arte oferecida nos cursos de pedagogia na atualidade deve oportunizar que os futuros professores vivenciem experiências estéticas significativas, superando a concepção antiga do ensino dessa disciplina, antes pautado no ensino de técnicas artísticas. Elas acreditam que, para além da aquisição dos “polos” da competência e do compromisso do educador no fazer de sua prática, é primordial que ele também obtenha “o polo da sensibilidade, que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional, [...]” (p.12). Nesse caso, pode-se considerar que as experiências artísticas e estéticas vivenciadas pelo professor são componentes formadoras essenciais para a construção e aprimoramento de saberes importantes para o desenvolvimento do seu trabalho.

2.2 Vivência artística e estética do professor no ensino de Arte

Conforme Maria Heloisa c.de T. Ferraz e Maria F.de Rezende e Fusari, é evidente que os saberes de arte são aprendidos a partir das experiências vividas em outros espaços além das instituições escolares (2009). As pessoas constroem esses saberes, por exemplo, no meio familiar, na comunidade onde vivem nas oportunidades de frequentar museus, teatros, cinemas, centros culturais etc., embora o acesso aos bens culturais no nosso país ainda seja uma realidade distante para boa parte da população. Portanto,

[...] é na escola que oferecemos a oportunidade para que crianças e jovens possam efetivamente vivenciar e entender o processo artístico e sua história em cursos especialmente destinados para esses estudos [...]. Os cursos de Arte desenvolvidos na escola constituem-se em um espaço tempo curriculares em que professores e alunos dedicam-se metodicamente à busca e aquisição de novos saberes, especificamente artísticos e estéticos. Além disso, a vivência artística praticada pelos estudantes fora da escola, [...] também é considerada ponto de referência para os estudos de arte. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.26).

Para as autoras, é o professor que tem a função fundamental de mediar a conexão entre os saberes prévios das crianças e os saberes que serão construídos na escola de forma interdisciplinar. Nessa perspectiva, o trabalho docente deve ser pautado no reconhecimento das vivências artísticas e estéticas das crianças, promovendo o aprofundamento desses conhecimentos a partir de novas experiências e da aquisição de novas habilidades e saberes.

Em outras palavras, para que a educação escolar de arte possa ser entendida como uma construção poética e interativa, e que contextualize as experiências das crianças e jovens, é preciso que os princípios que orientam todo o processo de ensino e aprendizagem, assim como os objetivos e métodos educacionais, estejam direcionados para o conhecimento artístico e estético e trabalhados conjuntamente pelos professores e alunos. (Ibidem, p.27).

Ao revisitarmos a prática pedagógica desenvolvida por muitas professoras da Educação Infantil, em relação ao ensino/aprendizagem de Artes Visuais, é possível perceber que muitas das propostas de atividades desenvolvidas com as crianças da pré-escola como colorir desenhos prontos estereotipados, fazer colagens com temas de datas comemorativas ou releituras de obras de arte não favoreceram a construção de conhecimento artístico pelas crianças e muito menos se observa a intenção de proporcionar experiências artísticas e estéticas para os pequenos.

Quando analisamos o contexto de trabalho, é possível perceber a real função dessas atividades que, na maior parte das vezes, são utilizadas com a finalidade de entreter, desenvolver a coordenação motora, a capacidade de concentração e o treino de habilidades tidas como “importantes” para a preparação do início do processo de alfabetização das crianças. Para Derdyk (1994), “esbarramos de leve na questão da formação do educador, insipiente e deficitária, que nos tem sido oferecida pelo aparelho educacional, político, econômico, administrativo e cultural” (p.13).

Além da formação inicial muitas vezes deficitária e descontextualizada em relação aos saberes e conhecimentos de arte, o professor da Educação Infantil ainda esbarra na falta de oportunidade de vivenciar experiências artísticas e estéticas significativas durante a sua carreira docente, o que dificulta o entendimento desse profissional em elaborar sua prática de maneira que proporcione que as crianças tenham condições de construir e aprimorar seus conhecimentos em arte, tendo em vista a sua própria limitação.

Muitos professores ingressam na Educação Infantil sem entender as complexidades e as especificidades desse seguimento. Sem conhecerem as demandas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, acabam produzindo uma prática emergencial, reproduzindo cópias e mais cópias de atividades prontas da internet sem nenhuma fundamentação. Muitas vezes, a prática

desse professor é baseada nas lembranças dos métodos utilizados por seus professores, e ele acaba reproduzindo as mesmas condições de ensino que vivenciou.

As professoras Luciana Esmeralda Ostentto e Maria Isabel Leite (2011) acreditam que diferentemente o professor que tem a oportunidade de vivenciar experiências significativas em arte durante sua formação terá bagagem para refletir sobre sua prática com constância, ajustando o seu fazer de acordo com os interesses e necessidades de aprendizagem das crianças. No texto “Formação de professores: O convite da arte”, Leite e Ostetto (2011) relatam os desafios e as diversas experiências de formação inicial e continuada de professores do Rio de Janeiro e Santa Catarina. Essas formações no campo da arte foram pensadas e desenvolvidas com o intuito de promover a imersão dos professores na experiência artística. No relato das formadoras, os grupos de professores que a princípio se apresentavam timidamente frente às atividades propostas, aos poucos foram se envolvendo e experimentando as possibilidades de criação.

A inquietação crescia no grupo. Cada vez que pareciam ter “compreendido como é e o que é para fazer”, mudava-se o paradigma de ação: nova desconstrução, novo caminho. O objetivo era desestabilizar o estabelecido, desacomodar, esgaçar o tecido necrosado pela mesmice e abrir novos canais, sempre mais e mais.
(p.15)

As propostas de vivências artísticas tinham a intenção não só de provocar o fazer, conhecer e experimentar materiais diversos, os professores eram desafiados a ver, contemplar, fruir etc. Tinham a oportunidade de visitar museus, galerias de arte, teatro etc., com vistas na ampliação do repertório estético dos docentes. Sobre essas experiências as autoras pontuam que:

Ao refletirmos sobre a contribuição da arte na formação de professores, estamos de alguma forma, dialogando com concepções e práticas. Nessa direção, a experiência de incorporar saídas da sala de aula para ver de perto, contemplar, apreciar obras de arte em galerias, museus, teatros, palcos de danças torna-se uma direção importante. É preciso destacar: trabalhamos com adultos e, portanto, com atividades e vivências para adultos. Buscamos superar uma proposta, comumente desenvolvida, de fazer com adultos para que façam com as crianças ou fazer com adultos mostrando “como fazer com as crianças”. É fundamental tocar no repertório do grupo, mexer com outras dimensões que não apenas cognitiva, racional, científica. (Ibidem, p.19).

Para propor experiências significativas em arte para as crianças, é fundamental que o professor tenha clareza do que é ter uma experiência. De acordo com a artista, autora e educadora Stela Barbieri (2012), as crianças estão mais disponíveis a viver desafios e experiências novas, elas anseiam desvendar o desconhecido e são naturalmente curiosas. Já os adultos, vão se tornando satisfeitos com o que já experienciaram, ficando cada vez menos disponíveis às novas vivências. Em relação ao adulto professor, há certa “pressão” para que se mantenha informado e atualizado sobre todos os acontecimentos, no entanto, Barbieri pontua que vivenciar experiências difere significativamente do fato do professor se manter informado e atualizado em diversos saberes.

Assistir a um filme ou uma peça de teatro que acaba de estrear, ler as novidades do mercado editorial, ver as exposições em cartaz. É como se informação e experiência fossem sinônimos, mas isso não passa de ilusão! Ter uma experiência envolve muito mais do que ter um compromisso com a própria atualização. Não basta viver algo, é preciso permitir que as vivências nos tomem e nos transformem. (p.33)

Nas palavras de Barbieri (2012), “passar a vida fazendo de tudo, sem deixar que as experiências de fato aconteçam, não permite que nos transformemos, tampouco mexe com nossas sensações, reflexões, ideias e conceitos” (p.33).

Nesse sentido, quanto mais oportunidades o professor tiver de vivenciar e expressar artisticamente de maneira significativa, mais terá condições de conhecer e aperfeiçoar-se no campo artístico e estético, sendo capaz de aprimorar o ensino de arte na escola mesmo diante dos desafios e das dificuldades que envolvem o seu fazer.

3. O ENSINO DO DESENHO NA ESCOLA: UM POUCO DE HISTÓRIA

Conforme os estudos das autoras Ferraz e Fusari (2009), após a criação da Escola Nacional de Belas Artes no Brasil, no século 19, o ensino do desenho era tido como premissa no ensino das artes, sendo que o pensamento dominante da época valorizava a prática mecânica como capacidade ideal para atender à demanda de mão de obra especializada imprescindível para alimentar o progresso industrial emergente. Portanto, desde o primário as crianças aprendiam a desenhar com o objetivo de desenvolverem habilidades técnicas importantes para se tornarem “bons profissionais” no futuro. No início do século XX, o ensino do desenho prosseguiu com a mesma proposta de preparação técnica para o trabalho. A proposta de ensino baseado na “pedagogia tradicional” valorizava a destreza do traçado por meio da cópia e da repetição. A esse respeito, as autoras Ferraz e Fusari pontuam que:

Na prática, o ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias valorizava o traço, o contorno, a configuração, e era voltado, sobretudo para o aprimoramento técnico e estético neoclássico. Daí ser muito reconhecida a habilidade de saber copiar figuras, objetos ou outros desenhos que eram apresentados pelo professor. Este, apoiado em referenciais de ordem imitativa, levava os alunos a modelos que eram da tradição clássica ou de livros, para serem repetidos pelos aprendizes. O perfeito conhecimento das formas como a reprodução de desenhos de ornato (estilização de elementos naturais), a cópia de desenho geométrico visava à preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que se desenvolviam tanto nas fábricas quanto em serviços artesanais. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.45).

No ponto de vista tradicional, o produto final bem acabado tinha mais valor do que a construção de conhecimentos em arte pelos alunos. A metodologia de ensino utilizada pelos professores naquela época não tinha a intenção de favorecer que as crianças vivenciassem experiências de criação artística significativa de acordo com o contexto no qual estavam inseridas. O ensino do desenho era “descolado da realidade social e das diferenças individuais” (Ibidem, p.47).

As autoras afirmam que essa concepção de ensino tradicional ainda permanece até os dias atuais e pode ser confirmada através das propostas de reprodução e cópias de desenhos prontos, além da utilização da prática do desenho voltada para o treinamento de habilidades como o desenvolvimento da coordenação motora para “favorecer” o traçado das letras e etc., atividades essas esvaziadas do propósito de desenvolver a capacidade criativa das crianças. Nas palavras das

autoras, “é a importância de perceber-se nesta tendência aquilo que pode ser modelar e, portanto, perpassa o tempo e está sempre atual e aquilo que é ultrapassado (pedagógica, artística e esteticamente) e, portanto, necessita ser superado” (Ibidem, p.46).

A proposta da “pedagogia nova” chega ao Brasil por volta de 1930, fruto das mobilizações sociais que reivindicavam o direito de todos à educação. Na concepção escolanovista, a criança passa a ser considerada em sua capacidade criativa, devendo ser estimulada a expressar-se espontaneamente através do desenho.

O ensino de arte, portanto, direciona-se para a expressão livre da criança e o reconhecimento de seu desenvolvimento natural. O movimento modernista favorece muito essa nova interpretação e surgem debates sobre a importância da livre expressão como fator da formação artística e estética. Como decorrência desses fatos, as novas orientações artísticas fortaleceram o reconhecimento e valorização do desenho espontâneo, por exemplo, como condição para um novo processo educativo no qual aprender é igual a aprender fazendo e com liberdade. (Ibidem, p.49).

Nos locais onde essa concepção da Escola Nova se concretizou, os professores de arte passaram a direcionar o ensino do desenho enfatizando a livre-expressão das crianças, o ensino do desenho evidenciava a expressão como conhecimento subjetivo de cada aluno. Amplia-se o entendimento sobre o ensino do desenho para além da prática mecânica do desenho técnico, geométrico e com finalidade de auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas.

Por volta dos anos de 1970/80, implementa-se a proposta de ensino tecnicista, em que os professores planejavam o ensino com base nas orientações da pedagogia tradicional e escolanovista, o foco era a dimensão técnica do ensino. Posteriormente, a proposta de uma pedagogia progressista emerge pautando-se nas referências das práticas que deram certo nas propostas pedagógicas anteriores. “Essa pedagogia escolar procura propiciar a todos os estudantes o acesso e contato com os conhecimentos culturais necessários para uma prática social viva e transformadora” (Ibidem, p.55).

A professora Ana Mae Barbosa (2012) aponta que, apesar de alguns avanços no ensino do desenho e das Artes Visuais terem sido implementados, ainda é possível observar muitas práticas que não condizem com as demandas de aprendizagem dos alunos na atualidade. De acordo com ela,

Em minha experiência tenho visto que as Artes Visuais ainda estão sendo ensinadas como desenho geométrico, seguindo a tradição positivista, ou continuam a ser utilizadas principalmente nas datas comemorativas, na produção de presentes muitas vezes estereotipados para o dia das mães ou dos pais. A chamada livre-expressão, praticada por um professor realmente expressionista ainda é uma alternativa melhor que as anteriores, mas sabemos que o espontaneísmo apenas não basta, pois o mundo de hoje e Arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente. (2012, p.15).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o cenário para o ensino de arte na escola modificou-se e desvinculou-se gradativamente, a partir de então, da condição de ensino prioritário do desenho. Por volta dos anos de 1980/90, a professora Ana Mae Barbosa foi responsável por promover importantes transformações nas práticas pedagógicas no ensino de arte nas escolas. A partir de estudos e experiências realizadas no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, nasceu a “Proposta Triangular” constituída por três eixos estruturantes do conhecimento em arte: “o fazer artístico, a análise de obras artísticas e a história da arte” (FERRAZ; FUSARI, op.cit., p.60). Ao apresentar e discutir novas proposições para o ensino de arte, Barbosa interferiu qualitativamente na melhoria do fazer didático do professor, e conseqüentemente, na melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem nas aulas de arte.

Acreditamos que a consciência e a interferência sobre o processo educativo (e, neste caso, mais especificamente, de arte) é fundamental para o professor, para os alunos, enfim, para todos que querem uma educação transformadora. A consciência histórica e a reflexão crítica sobre os conceitos, as ideias e as atuações educacionais de nossa época possibilitam nossa contribuição efetiva na construção de práticas e teorias de educação escolar em arte que atendam às implicações individuais e sociais dos alunos, às suas necessidades e interesses, e, ao mesmo tempo, proporcionam o domínio de conhecimentos básicos da arte. (Ibidem, p.60).

Em consonância às novas concepções pedagógicas apresentadas por Barbosa, atualmente é possível perceber mudanças importantes em relação ao ensino de arte nas escolas. Gradativamente, novas metodologias de ensino foram elaboradas por muitos professores com base nos três eixos de aprendizagem da Proposta Triangular que, além de terem sido incluídos na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de arte (1997), vêm sendo utilizados em diversas propostas de currículo em vários estados e municípios brasileiros, servindo de orientação para o desenvolvimento de trabalhos mais consistentes e significativos, possibilitando, assim, a construção de práticas que abarquem as diversas questões

que envolvem o aprendizado e a construção de conhecimentos em arte pelos alunos.

É preciso considerar que o ensino do desenho na escola, perpassa pela postura pedagógica individual do professor, reflexo de sua formação e de suas experiências estéticas e artísticas e, portanto, “por incrível que pareça, infelizmente, ainda existem nas escolas práticas de desenho mimeografadas ou xerocadas para que as crianças pintem. Essa é uma ação muito redutora” (BARBIERI, 2012, p.90).

3.1 O desenho Infantil

O desenho infantil tem sido objeto de pesquisa de vários estudiosos de diversas áreas do conhecimento. Psicólogos, pedagogos, filósofos, professores, artistas etc., têm se debruçado sobre o grafismo infantil a fim de reunirem informações e conhecimentos a respeito do processo de desenvolvimento dessa linguagem que a princípio nos parece inerente a todas as crianças, tão logo conseguem segurar algum objeto riscante.

As autoras Edith Derdik (1994), Maria Heloisa Ferraz e Maria F. Fusari (2009), Stela Barbieri (2012), Luciana Osteto e Maria Isabel Leite (2012), Maria Lúcia Batezat e outras percorreram caminhos de estudos específicos de acordo com suas indagações sobre o desenho infantil, e chegaram a conclusões distintas a partir de suas pesquisas. No entanto, a maioria delas considera que a produção do desenho, em algum momento, passa a ser utilizado pela criança como uma linguagem para se expressa e comunicar-se com o mundo. Reforçando essa compreensão, a professora Maria Isabel Leite, que estudou minuciosamente cerca de 250 desenhos infantis para a produção de sua tese de doutorado defendida na FE/Unicamp em 2001, considera que “o desenho seja um dos tantos elementos das culturas das crianças; umas de suas tantas formas de expressar-se e fazer-se presente no mundo” (2012, p.64).

Para Leite, analisar os desenhos das crianças somente a partir das fases de maturação e desenvolvimento torna-se um exercício às vezes contraditório e simplista quando se considera que, ao desenhar, “a criança expressa sua subjetividade, sua sensibilidade, sua percepção visual e, sobretudo, sua bagagem cultural”.

[...] pergunto: todo processo de criação segue o mesmo caminho? O mesmo ritmo? Podemos interpretá-los da mesma forma? Seguindo os mesmos procedimentos? Uma vez que não acredito em processos criadores homogeneizantes e uníssonos, não se trata, então de buscar novo tabelamento, modelo de mensuração etc., mas de ampliar horizontes, estranhar o familiar e desacomodar a forma estabelecida de lidar com essas produções culturais. (Ibidem, p.69).

Na perspectiva de Leite, os desenhos das crianças podem ser analisados e evidenciados a partir de várias interpretações, eles não se restringem a uma única forma de olhar.

Há vários olhares possíveis sobre o tema, entretanto, assumo que desenhos de crianças são possibilidades de transbordamento, de fruição, de jogo e de prazer que, como linguagem, fazem parte do processo de constituição de identidade do desenhista. Mais do que isso, como narrativas visuais, em diálogo aberto e permanente com suas outras formas de expressão corporal, musical, teatral etc., clamam por uma contemplação ativa, uma visada diferenciada de nossa parte, a fim de enlaçarmos essa narrativa na corrente dialógica da língua. Não são desenhos-em-desenvolvimento feitos por adultos-de-amanhã, [...]. (Ibidem, p.70).

Edith Derdyk além de atuar como artista dedicou-se intensamente ao estudo do grafismo infantil e escreveu sobre as diversas formas de pensar o desenho das crianças. De acordo com a autora, para compreendermos o desenho infantil, é preciso adentrar nesse mundo do imaginário permitindo-se participar do processo de criação gráfica. Segundo ela,

Para penetrarmos neste território estranho e desconhecido, precisamos primeiramente arranjar um passaporte. Este passaporte seria a nossa própria vivência da linguagem: o ato de desenhar. Não dá para falarmos de processo sem nunca termos passado por ele. A possibilidade de nos relacionarmos sensível e integralmente com o universo gráfico infantil vai se concretizar na medida em que o adulto reconhecer em si a capacidade de exercer o ato criativo. Ao resgatar o processo de aquisição da linguagem gráfica, retomando as descobertas e frustrações que envolvem o ato de desenhar, revivendo as operações mentais e práticas que são exigidas pelo desenho, surgirá uma forma inédita e pessoal de se relacionar com o universo infantil: a partir da experimentação e da investigação nascem novos significados no encontro entre adulto e criança. (DERDYK, 1994, p.49 e 50).

Em sua pesquisa sobre o grafismo infantil, Derdyk posiciona-se como artista investigadora, apresentando as diversas possibilidades de pensar o desenho para além das fases de desenvolvimento e das faixas etárias específicas das crianças, conforme muitos estudiosos importantes já fizeram. Segundo ela, seus estudos são baseados no que denomina de “conteúdos vivenciais detonadores de pesquisas

gráficas”, ou seja, ela estuda o grafismo infantil a partir de importantes aspectos do desenvolvimento das crianças (neurológico, físico, perceptivo e mental), o que torna possível pesquisar o mesmo conteúdo em diversas faixas etárias diferentes. Para ela, o desenvolvimento gráfico das crianças ocorre por meio processual de forma inconstante. “Ao desenhar, a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial” (Ibidem, p.51). É um conhecimento que vai se estruturando na medida em que crianças vivenciam experiências de desenhar, é um processo cheio de idas e vindas.

Desde muito pequenas ainda na fase das garatujas, Derdyk afirma, a partir de pesquisas realizadas por diversos autores, que, ao realizar seus rabiscos, a criança não está simplesmente desenvolvendo habilidades sensório-motoras, além disso, ela manifesta o que a autora interpreta como “potencialidades criativas necessárias para o seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo)” (Ibidem, p.52). Ela também afirma que o ato de desenhar implica o uso da inteligência, pois as crianças estão em constante situação de reinvenção da realidade da qual fazem parte, utilizando, para isso, suas possibilidades físicas, intelectuais e emocionais para registrar suas marcas expressivas.

Ainda de acordo com a autora, a princípio, o desenvolvimento do grafismo infantil está estritamente relacionado aos movimentos corporais e acontecem simultaneamente ao desenvolvimento da capacidade da criança em manter o equilíbrio do seu próprio corpo (1994). A esse respeito Ferraz e Fusari nos dizem que “esta aptidão está ligada às funções de equilíbrio e não é, sem dúvida, acaso, se as primeiras garatujas da criança pertencem à mesma época que seus primeiros passos” (2009, p.97).

Logo que a criança inicia seus primeiros rabiscos, ela experimenta fisicamente o raspar do lápis (ou de qualquer outro objeto riscante) sob uma superfície, nesse momento, ela rabisca pela sensação prazerosa que esse exercício desencadeia. Conforme Derdyk (op.cit., p.56), “o grafismo que daí surge é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico”. O que para muitos adultos é visto como um emaranhado de rabiscos, para as crianças trata-se de um latente desenvolvimento mental, sensorial e motor, sendo que não há, nesse momento, nenhum objetivo figurativo de representação do desenho.

Conforme a autora, no começo a criança rabisca desordenadamente no papel, não tem noção dos limites da folha e risca de acordo com o pulsar dos seus gestos. Aos poucos, vai desenvolvendo a capacidade de controlar seus movimentos, nesse ponto, também vai tomando conhecimento do espaço que quer preencher com suas garatujas.

A criança desenha sem conhecimento da orientação do papel. Ao experimentar novas estruturas de movimento, seus gestos vão, naturalmente, ritmando-se, arredondando-se passando do gesto contínuo, do gesto rápido ao lento. São verdadeiras coreografias no espaço do papel. (Ibidem, p.61 e 62).

O desenho registrado pela criança no papel retrata o entendimento e a percepção que ela tem do seu próprio corpo. Os gestos demarcam sua experiência espacial assim como os limites corporais. “O desenho é a projeção no espaço do papel da percepção espacial vivida pela criança” (Ibidem, p.84).

Stela Barbieri (2012) descreve o desenho infantil como uma forma de pensar e de comunicar com o mundo. Assim, a criança registra o que observa, o que pensa e sente sobre o mundo à sua volta. Como linguagem, defende que a criança, ao aprender a desenhar, está desenvolvendo mais uma possibilidade de se expressar e de se comunicar, além disso, quando a criança a desenha tem a oportunidade de concretizar suas ideias.

O desenho também é uma maneira de descobrir o que estamos pensando, o que intuitivamente estamos sentido, dar forma a uma ideia, percepção, à intuição. Os desenhos podem ser divertidos, podem fazer a planta de uma casa, o mapa de uma cidade, sinalizar o espaço, e assim nos localizar, informar, comunicar. (BARBIERI, 2012, p.102).

Além de ser considerado como uma linguagem de expressão criativa, o desenho infantil é reconhecido como elemento importante para a elaboração de conhecimentos do fazer artístico, de representação e apreciação estética já na infância. Certamente, a aquisição dessa linguagem constitui-se aos poucos, e vai se transformando de acordo com as oportunidades que a criança tem de desenhar e de aprimorar esse conhecimento. “Aprendemos a desenhar, desenhando. Quanto mais desenhamos, mais possibilidades percebemos” (Ibidem, p.88).

3.2 O desenho na Educação Infantil: dos rabiscos à representação/figuração

A autora e pesquisadora Susana Rangel da Cunha pontua que a criança adquire a capacidade de desenhar progressivamente, da mesma forma que desenvolve a fala e os movimentos corporais. Ela defende que “essa evolução é gradativa em termos de estágios que vão se sucedendo, não no sentido desenvolvimentista, pelo qual se considera cada etapa superior à que lhe antecede” (2012, p.32). Nesse sentido, todos os estágios que compõem a aquisição da linguagem gráfica devem ser valorizados niveladamente pelos educadores e adultos que lidam com as crianças. Sobre essa evolução do ato de desenhar, a autora Maria Lúcia Betezat Duarte acrescenta:

O desenho começa com a fase da rabiscção, evoluindo para formas iniciais de círculos e linhas retas que combinadas, formarão uma infinidade de símbolos como sóis ou uma figura humana inicial (denominada por vários autores “girino”). Com o passar do tempo, a criança procura representar coisas do mundo em que vive: a casa, a família, as coisas que vê na televisão, os desenhos que vê a sua volta e que aprende a fazer. (2008, p.116).

Retomando a concepção de Cunha, “os rabiscos têm a mesma importância que a figuração” (Op.cit. p.33). Como dito, os professores não devem, de maneira alguma, valorizar em demasiado o estágio da figuração desconsiderando o estágio dos rabiscos. Pelo contrário, faz-se necessário que o professor planeje situações diversas onde a criança vivencie experiências significativas nesse primeiro estágio, tendo a oportunidade de desenvolver “seus sentidos, sua imaginação e suas hipóteses” (Ibidem, p.33). Dessa forma, elas estarão adquirindo repertório gráfico importante para suas próximas conquistas no processo de aquisição da linguagem gráfica.

De acordo com a autora, é possível que as primeiras experiências com o desenho aconteçam já no berçário. Se tiverem oportunidade, os bebês poderão registrar suas primeiras marcas através das mãozinhas “melecadas de sopa, papa e suco” (Ibidem, p.34). Posteriormente, as mãos e as comidas serão substituídas por instrumentos específicos para a feitura dos desenhos, logo que começarem a falar e a andar e passarem a reconhecer a função de uso de alguns objetos do seu cotidiano, entre eles, os objetos riscadores.

Quando esse processo acontece, comumente, toda superfície disponível torna-se espaço para riscarem. As crianças iniciam, então, o período das garatujas,

ou dos rabiscos, como muitos denominam. Nesse estágio, o alcance do movimento das mãos da criança é que determinará o espaço utilizado para o registro. “As formas do desenho caracterizam-se por emaranhados circulares e longitudinais de linhas” (Ibidem, p.38).

Segundo Cunha, aos poucos, vão surgindo pequenos espaços não preenchidos entre as garatujas (espaços em branco), novas formas começam a ser percebidas e desenhadas. “Surgem pontos, círculos, linhas soltas escapando dos emaranhados. Agrupamentos com novelos repetidos passam a constituir essa nova etapa” (Ibidem, p.39). A criança começa a identificar a relação entre os seus gestos e os resultados de seus desenhos, o que faz com que ela imprima certa intencionalidade nesse fazer a partir de então. Para Derdyk, “o olho que acompanhava a mão, tal como acompanhamos um guia numa estrada que não conhecemos, assume outra postura. Agora o olho também pode ser o comandante do barco, fazendo com que a mão seja sua passageira” (1994, p.69).

Dos rabiscos impulsivos criados a partir de movimentos descontrolados, a criança começa a controlar o seu traço. Para muitos estudiosos, nesse momento, a criança deixa o período sensório-motor (ação) e inicia-se no período simbólico (representação). Segundo Florence de Mèredieu, citada por Derdyk,

O desenho vai da ação à representação na medida em que evolui da sua forma de exercício sensório-motor para sua forma segunda de jogo simbólico. O desenho entra na categoria de jogo simbólico ou imaginário quando permite à criança exprimir um pensamento individual. (1974, p.47 apud DERDYK, 1994, p. 76).

Também é nesse momento que a maioria das crianças começa a nomear seus desenhos, mas ainda não há qualquer relação entre o que ela verbaliza com o que desenhou. Em alguns momentos, as crianças nomeiam seus desenhos ao finalizá-los, relacionando-os a alguma coisa ou situação do seu cotidiano. Em outros momentos, elas optam por verbalizar seu desenho enquanto registram. Essa narrativa muitas vezes não corresponde ao que foi registrado.

Derdyk, Maria Lúcia Batezat Duarte, Ferraz e Fusari discorrem sobre a relação entre o desenho e a fala das crianças. De acordo com Derdyk, ao desenhar, a maioria das crianças costuma verbalizar as interpretações que fazem dos seus desenhos, e ocorre que nem sempre o que relatam corresponde de fato à produção final (1994).

Muitas vezes, a interpretação verbal efetuada pela criança é mais rica e criativa do que o próprio desenho, sendo este o suporte da fala, da narração verbal. De qualquer forma, a criança exerce um juízo a respeito de seu próprio trabalho, manifestando índices de uma intenção inicial, de um projeto, de um pensamento em exercício, que pode ou não corresponder ao resultado: o confronto da imagem interna com a externa. (Ibidem, p.95).

A capacidade de falar sobre seus desenhos interpretando-os, demonstra que a criança já é capaz de dar significado ao que vê, percebe e imagina. Segundo Maria Lúcia Batezat Duarte, para Vygotsky o desenho é uma experiência infantil que “cronologicamente” é vivenciada após a aquisição da fala.

[...] o desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança. (...) a fala predomina no geral e modela a maior parte da vida interior, submetendo-a a suas leis. Isso inclui o desenho. Notamos que quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. (...) Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. (1989, p. 126 apud DUARTE, 2000, p.5).

Para Duarte, no estágio das garatujas, é necessário que o desenho infantil seja verbalizado para que a identificação do objeto registrado seja possível aos demais observadores além da criança que o produziu (2003). Nos estágios posteriores, onde o desenho já se encontra mais aprimorado, a palavra ainda acompanha a representação gráfica.

Em seus estudos, Leite (2012) apresenta uma importante discussão sobre a interferência dos educadores que habitualmente escrevem as falas das crianças nos desenhos delas, na tentativa de explicar os significados das imagens muitas vezes incompreensíveis para os demais adultos (familiares e outros professores). Os professores também defendem a ideia de inserção dos pequenos no processo de alfabetização através dos registros escritos. A autora critica essa postura tão comum nas escolas de Educação Infantil e defende a não interferência nas produções gráficas dos pequenos. Para ela, as interferências indispensáveis deveriam ser registradas prioritariamente no verso da folha, “deveríamos, então, deixar-nos ver os desenhos das crianças” (p.74).

Para Derdyk, a capacidade de verbalizar seus desenhos é considerada um desenvolvimento mental importante, entretanto, quando essa cobrança de nomear os desenhos é feita pelos adultos de maneira insistente e exagerada, a criança pode

se sentir inibida em continuar a desenhar. “Ela passa a se preocupar, precocemente, em “„figurar””, a fim de atender aos apelos veementes que partem do mundo adulto. Em muitos casos o desenho até enrijece” (DERDYK, op. cit., p.97).

À medida que a criança vai experimentando as muitas formas de desenhar, os desenhos ficam cada vez mais elaborados, surgem às figuras, como o desenho da figura humana, por exemplo, que também se constitui em um processo gradativo e processual. Cunha, afirma que “em geral, quando essas estruturas surgem, a criança faz comentários verbais sobre o que irá registrar. A fala passa a acompanhar o registro antes, durante e depois da execução do trabalho” (Op. cit., p.42).

Quanto ao desenho da figura humana, atividade muito valorizada em diversas instituições de Educação Infantil, após o controle dos gestos, ocorre a diminuição dos rabiscos, então, surge o registro de novas formas, entre elas o círculo e as estruturas arredondadas. Sobre isso Derdyk acrescenta:

Nos rabiscos intermináveis, aos poucos, os gestos vão naturalmente se arredondando. Surgem espirais e caracóis que nascem de dentro pra fora, de fora pra dentro. Há ensaios de toda ordem até o aparecimento do primeiro círculo fechado (Op. cit., p.88).

Nesse período, as crianças começam a incluir diversas linhas alongadas em torno dessas estruturas circulares, o que, na interpretação de muitos adultos, trata-se de uma representação do sol, na verdade é uma evolução do desenho da criança, conquistada a partir dos conhecimentos anteriores. Após o surgimento dessas estruturas alongadas, começam a aparecer as primeiras representações da figura humana. As novas estruturas filamentosas passam a compor o “boneco”, representando os braços e as pernas dele. A criança passa a ter capacidade de retratar situações vivenciadas em seu mundo real e imaginário. De acordo com Cunha,

[...] outras figuras do mundo infantil começam a surgir nas representações. Objetos, pessoas, personagens, fatos e situações passam a ser a fonte das representações infantis. [...] Os tamanhos, distâncias, cores e representações espaço-temporais são arbitrarias e têm a ver com as relações de conhecimento sensível e afetivo que a criança estabelece com seus contextos. (Op. cit., p.46).

Os desenhos produzidos pelas crianças nesse momento correspondem às suas experiências e conquistas gráficas. Uma nova forma de pensamento é estabelecida, é possível observar que aos poucos a criança começa a criar normas

para cada elemento que desenha e passa a escolher as cores utilizadas em suas representações compatíveis com a sua observação e leitura do mundo.

Para a autora, os períodos de desenvolvimento do grafismo infantil não ocorrem como se fossem etapas em que um processo se encerra para dar início a outro, nem mesmo consiste em um conjunto de fases que muitos profissionais da Educação Infantil consideram como menos importante a fase inicial (garatuja) e supervalorizam a fase final (representação). É preciso levar em conta que os períodos de desenvolvimento são interligados, as crianças vão construindo novos conhecimentos acrescidos dos que já foram estabelecidos. “As crianças de um ano e meio a sete anos transitam pelo período sensório-motor (garatuja ou rabiscos básicos), pelo período simbólico (pré-esquema ou representativo) e iniciam o período concreto (esquema ou regras)” (Ibidem, p.53).

Nesse sentido, cabe aos professores da Educação Infantil compreender e considerar as formas individuais com que cada criança vivencia os períodos de evolução do desenho, adequando suas propostas e práticas pedagógicas, de acordo com os interesses, as demandas e necessidades de cada uma e da turma.

3.3 O desenho como proposta significativa na Educação Infantil

Ao ingressar na escola de Educação Infantil, a criança traz consigo uma bagagem significativa de conhecimentos construídos a partir de sua vivência com seus familiares e com o meio social onde vive. Valorizar os conhecimentos que essa criança já possui, compreendendo que ela é competente e produtora de cultura, favorece o desenvolvimento do trabalho do professor que se aterá à escuta das crianças, permitindo que elas sejam protagonistas no processo de construção de novas habilidades, conhecimentos e saberes.

A escola de Educação Infantil exerce um papel fundamental na educação das crianças pequenas. Como espaço formativo, é nela que as crianças devem ter a oportunidade de vivenciar experiências cotidianas em todas as dimensões pelas quais perpassa o seu desenvolvimento. Cunha acrescenta,

As instituições de Educação Infantil deveriam ser o espaço deflagrador de diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo por meio dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está à sua volta, da

repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico. (Ibidem, p.17).

Em relação ao ensino do desenho, Barbieri (2012) questiona o lugar que essa linguagem tem ocupado na escola e as possibilidades que as instituições de Educação Infantil têm dado às crianças para desenhar. Em seu estudo sobre o desenho infantil, a autora ouviu o relato de algumas professoras sobre o trabalho com o desenho nas instituições onde atuam. Nas falas das professoras, registradas por Barbieri, é notório que o desenho faz parte do cotidiano das crianças na escola, porém, percebe-se que essas atividades são muitas vezes promovidas através de uma prática esvaziada de intencionalidade, sem sentido para as crianças e sem a devida reflexão dos educadores. Em muitas situações a atividade de desenho ainda é utilizada para preencher o tempo das crianças, para entretê-las, mantê-las quietas, e principalmente para desenvolver a coordenação motora e outras habilidades importantes para a aprendizagem dos demais conteúdos culturalmente mais valorizados do que a arte. Sobre essa prática Derdyk pontua:

E aí vai um bando de exercícios e propostas visando o controle motor, o domínio da observação, o equilíbrio, a cópia. Acompanhados os resultados, vão os atributos de valor, tais como: bonito, feio, limpo, sujo, certo, errado. Imagine estes conceitos e método aplicados a uma criança de dois, três ou quatro anos! Este procedimento impede o desenvolvimento e o desabrochar de um imaginário pessoal, que expresse uma visão e uma leitura de mundo. A estratégia educacional visando apenas o adestramento motor exclui o entendimento do desenho como uma forma de construção do pensamento através de signos gráficos, maneira de apropriação da realidade e de si mesmo. (Op. cit., p. 108).

A concepção que o professor tem sobre o ensino do desenho, está relacionada às experiências construídas durante sua infância e ao longo de sua formação profissional, que conseqüentemente retrata sua prática pedagógica em sala de aula. Nesse sentido, o professor tende a seguir com a mesma prática que lhe foi imposta enquanto aluno. Outra questão importante apresentada por Cunha, diz respeito de um processo muito comum no âmbito escolar, que é a interrupção do desenvolvimento do grafismo na infância de muitos adultos, no momento em que “precisam” deixar de desenhar para se dedicarem a aprendizagem da leitura e da escrita na fase da alfabetização. De acordo com ela,

Ao interromper, na sua infância, o desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica, foram fixadas formas padronizadas como a casinha, a árvore com maçãs, as nuvens azuis, o sol, as flores, a figura

humana de palito, organizando-se um repertório reduzido de forma que chamamos de estereótipos. (Op. cit., p.16).

Derdyk, também nos chama atenção para a possibilidade do “empobrecimento da expressão gráfica” nos processos de escolarização e alfabetização das crianças. De acordo com ela,

Verifica-se, na maioria dos casos, uma diminuição da produção gráfica dependendo das técnicas utilizadas nas escolas para a alfabetização: a aquisição da escrita pode concorrer com o desenho. Existe uma aculturação da mão dada pelo manejo do instrumento que é o mesmo utilizado no desenho e na escrita, o lápis, a caneta. [...] A necessidade de se expressar visualmente, pouco a pouco, pode ser substituída pela linguagem escrita. [...] O sistema educacional geralmente dá uma grande ênfase ao mundo da palavra. Dependendo da estratégia utilizada para a aquisição da escrita, existe um esvaziamento da linguagem gráfica como possibilidade expressiva e representativa. (Op. cit., p.103).

Se avaliarmos que a cobrança social pela alfabetização das crianças é apregoada cada vez mais cedo, e que, em consonância a esse desejo, em muitas instituições o esforço pela escolarização e alfabetização das crianças inicia logo que elas começam a frequentar o espaço escolar, mesmo que muito pequenas, provavelmente, nestas instituições, o desenho permanecerá como atividade de treinamento para a aquisição da linguagem escrita, a não ser que,

[...] enquanto educadores, evitar o rompimento com o processo de criação das crianças no desenho com a chegada da alfabetização. Cada momento de investigação e pesquisa das crianças é relevante e não deve ser considerado simplesmente uma preparação para momentos que virão, mas devem ser encarados como experiências relevantes em si. (BARBIERI, 2012, p.97).

Para Cunha, a criança que tem seu processo de desenvolvimento gráfico interrompido, ao se tornar adulto, e se formar professor, provavelmente irá repassar seus conhecimentos sobre o desenho de forma também estereotipada para os seus alunos, caso ele não obtenha novos conhecimentos sobre o desenvolvimento do grafismo infantil, e consiga romper com esse ciclo. Sobre isso, Barbieri esclarece,

É comum que proposta de desenho deixe em pânico alunos e professores, que dizem não saber desenhar. Ao observarmos os desenhos de adultos em geral, percebemos que são bastante infantis. Isso acontece porque essas pessoas pararam de desenhar quando ainda eram crianças. Por essa razão, os professores que não se experimentam desenhando não têm experiência para ensinar e acabam seguindo o mesmo padrão. (Op. cit., p.89).

A esse professor, falta-lhe vivenciar novas experiências com o desenho que lhe possibilite a expansão do seu repertório gráfico e lhe dê condições e conhecimentos para que possa criar situações desafiadoras para as crianças durante as atividades de desenho, dando continuidade aos seus processos e aos das crianças.

Uma das maneiras de o adulto romper suas formas cristalizadas é resgatar seu próprio processo expressivo, voltando a brincar com os materiais, não tendo medo de mostrar suas próprias descobertas formais, espaciais e colorísticas, lançando-se junto com as crianças na aventura de criar o inusitado, acompanhando o processo expressivo infantil junto com o seu próprio processo. (CUNHA, op. cit., p.17).

O olhar do professor precisa se atentar aos comportamentos das crianças enquanto desenhavam, é importante que ele observe as escolhas que elas fazem os movimentos do corpo, as falas etc. Avaliar os desenhos depois que as crianças terminam de desenhar, sem ter acompanhado os processos de feitura, resultará na perda do verdadeiro sentido desses registros. Duarte exemplifica,

O desenho está presente na escola e, embora esta seja uma competência a ser desenvolvida especificamente pelo professor de arte, outros professores convivem com ele. Nesta convivência surgem dúvidas sobre como interagir com o desenho da criança. Na Educação Infantil, por exemplo, instala-se uma contradição: o desenho é bastante utilizado e pouco compreendido. Muitos professores se preocupam com desenhos onde não aparece a linha do chão ou uma boca surge acima dos olhos, ou ainda quando a figura humana é desenhada “sem tronco”, por exemplo. Pensam que algo não vai bem com aquela criança. Segundo Cox (1995) e Luquet (1969), é comum o adulto tentar ajudar o aluno a perceber e tocar seu tronco e membros superiores, fato que devido a pouca maturidade infantil pode não ocasionar mudança alguma nos desenhos. (DUARTE, 2008, p.115)

Ao conhecer os processos de desenvolvimento do grafismo infantil entendendo as formas de como as crianças constroem esse conhecimento, o professor terá maiores condições de criar situações mais adequadas de aprendizagem do desenho, estando atento às demandas, aos interesses e as necessidades das crianças, acolhendo seus anseios de expressão. Em relação a isso, diversos estudos comprovaram que as interações e o brincar são linguagens privilegiadas na construção e apreensão de conhecimentos e aprendizagens pelas crianças. Nesse sentido, as propostas de atividade com o desenho serão construídas com mais efeito significativo para as crianças, à medida que o professor for capaz de propor situações em que elas possam desenvolver e ampliar suas

possibilidades de desenhar com o mesmo envolvimento que apresentam nas interações e no brincar.

As propostas de experiências gráficas devem instigar as crianças a expressar suas ideias, emoções e sentimentos, permitindo-lhes a utilização do corpo através da exploração de seus movimentos, na criação e narrativa de suas histórias. Na concepção de Cunha, é fundamental disponibilizar uma boa diversidade de materiais para a realização dos desenhos. As crianças devem ter acesso a variadas combinações de instrumentos riscantes, suportes e superfícies variadas, materiais diversos como, pigmentos naturais, sucata, elementos da natureza e outros, que poderão estimular a imaginação e a criatividade, possibilitando inúmeras experiências estéticas capazes de contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e com sentido para as crianças.

Ao garantir que as crianças tenham acesso à materialidade, é fundamental que elas possam investigar os materiais disponíveis, conhecendo as características e as possibilidades de utilização, explorando-os e experimentando-os, pois a cada interação entre um instrumento riscante e um suporte, a criança si vê imersa em uma nova pesquisa, proporcionando a possibilidade de vivenciar novas experiências estéticas. Derdyk acrescenta, “O ensino inteligente e sensível depende de ensaio e erro, de pesquisa, investigação, experimentação na busca de solução de problemas que geram dúvidas, incertezas” (Op. cit., p.107).

Além de planejar situações para desenhar e disponibilizar uma variedade de materiais, o professor deve garantir espaços organizados esteticamente na sala de aula e fora dela, com ambientes pensados e cuidadosamente planejados para desenhar e expor as produções das crianças. Cunha ressalta a ambiência nas instituições de Educação Infantil como um espaço que também contribui para as vivências das crianças e a aquisição de conhecimentos artísticos e estéticos:

O conjunto de imagens, nas ambiências escolares, constitui uma “pedagogia da visualidade”, tendo em vista que elas instituem experiências estéticas, éticas, modelam a percepção e as relações com o mundo, contribuem na elaboração do imaginário, modelam subjetividades e identidades das crianças pequenas. (p.28).

A autora defende que os ambientes das instituições de Educação Infantil, especialmente as salas de aula, tenham expostas as produções gráficas e objetos produzidos pelas crianças, em substituição dos desenhos prontos produzidos pelo

adulto/professores ou comprados em lojas de festa. Para ela, as crianças precisam se sentir representado nos espaços da sala de aula através das exposições de suas marcas, de suas produções e criações, de seus desenhos. Pois quando se expõe os desenhos dos adultos como única possibilidade de ambiência, as crianças entenderão que o modelo estético adequado para se produzir um desenho é aquele que de tão “bonito” pode ficar exposto, diferentemente do dela. Ao expor os desenhos das crianças, o professor valoriza as produções delas, favorece a autoavaliação e a reflexão das crianças sobre os seus processos e dos colegas. As crianças aprendem a valorizar as suas produções e as dos demais

As intervenções feitas pelo professor, somadas às propostas de continuidade dos processos gráficos das crianças (respeitando o “lugar” de aprendizagem que cada uma se encontra), a reflexão e ressignificação da prática quando julgar necessário, o planejamento dotado de intencionalidade pedagógica, etc., corrobora para a evolução gráfica das crianças. Nessa perspectiva, fica claro que o professor da Educação Infantil deve buscar oportunidades de ampliar seus conhecimentos em relação às demandas de aprimoramento do seu trabalho, percebendo que em muitos momentos será preciso ir e vir em seu planejamento, com vistas em propiciar às crianças a aquisição e consolidação da linguagem gráfica, através do fazer constante. O que irá fomentar o ensino/aprendizagem das Artes Visuais por meio de experiências significativas com o desenho.

CONCLUSÃO

O presente estudo abordou a possibilidade de se trabalhar o desenho como proposta de experiência significativa na Educação Infantil. Foi possível observar que toda criança desenha e inicia seus primeiros rabiscos instigados pela imitação ao observar alguém desenhando. A princípio, ela desenha com ou sem o estímulo do adulto, com ou sem proposta pedagógica do professor. Ela desenha com as pontas dos dedos na areia do parquinho, na lousa da sala, na mesa da cantina, e em qualquer outra superfície disponível a ela. Desenha com o movimento dos seus gestos, pela sensação de prazer em riscar.

Constatou-se que a criança adquire a linguagem gráfica por meio de um processo gradativo. Quanto mais estímulos ela recebe para desenhando, mais possibilidades de evoluir graficamente ela têm. Ela aprimora o seu desenho à sua maneira e em seu tempo a cada estágio, de acordo com o seu desenvolvimento e com suas experiências de vida. Concomitante ao desenvolvimento da criança nota-se a evolução dos seus desenhos. Os rabiscos desordenados vão tomando formas mais definidas após a aquisição do controle motor. Ao ajustar o controle entre o movimento da mão e o instrumento riscante, o desenho torna-se mais expressivo. Cabe ressaltar que os estágios não são estanques, pelo contrário, eles se intercambiam.

Espera-se que esses estágios sejam vivenciados por todas as crianças nas instituições de Educação Infantil e, para que isso seja possível, é necessário investir na formação dos professores que atuam nesse segmento. Embora não tenham formação específica em arte, os educadores são capazes de obter conhecimentos a respeito do grafismo infantil e trabalhar o desenho como experiência significativa de forma contextualizada, considerando as etapas do desenvolvimento das crianças, auxiliando-as na aquisição de saberes e conhecimentos em Artes Visuais.

No entanto, essa possibilidade é permeada por inúmeras questões que, por muitas vezes, se distancia da realidade do professor no chão da escola. Os estudos feitos comprovaram que uma porcentagem considerável dos professores que atuam na Educação Infantil em nosso país não possui formação em pedagogia, ou sequer possui formação em magistério. Além disso, são poucas as oportunidades de oferta de cursos de formação continuada para os professores da Educação Infantil na área

de arte. A formação continuada em serviço também deveria ser uma boa oportunidade de qualificação das práticas em relação ao ensino do desenho.

Atrelada a essa realidade nacional, está à falta de esclarecimento sobre a real função da Educação Infantil no atendimento das crianças. É preciso superar a concepção assistencialista e de guarda das crianças, estabelecida no passado e que ainda perpetua como concepção de Educação Infantil na atualidade, consentindo para a atuação de profissionais sem formação adequada nessa primeira etapa de formação das crianças. As instituições de Educação Infantil devem ser reconhecidas como espaço educativo que tem a responsabilidade de possibilitar que as crianças vivenciem experiências significativas, planejadas com intencionalidade pelos professores.

Sendo a instituição de Educação Infantil um espaço propício para estimular a produção de conhecimento das crianças nas diversas linguagens, em especial na linguagem gráfica para esse estudo, é de suma importância que os professores busquem conhecimento teórico a respeito do desenho infantil, mas é fundamental que observem e escutem as crianças, dando ênfase às necessidades de aprendizagens delas. Também deve considerar os espaços da sala de aula como o terceiro educador, disponibilizando materiais diversos no alcance das crianças para a produção de desenhos, garantindo que os estímulos estéticos (imagens e objetos dispostos nas paredes) representem os interesses das crianças. E para, além disso, os professores devem romper com sua morbididade artística, permitindo se experimentar desenhando juntamente com as crianças, a fim de superar os modelos estereotipados estabelecidos ainda na infância, quando deixaram de desenhar (CUNHA, 2012).

A falta de entendimento da importância do desenho como experiência estética e artística para a criança na Educação Infantil está atrelada a não valorização do ensino de arte nas escolas. A escola prossegue valorizando a letra para além do desenho e, nesse sentido, ainda utiliza o desenho como forma de treinamento das crianças para aquisição da escrita. Mesmo assim, é relevante acentuar que fomentar essa discussão nas escolas e nos cursos de formação de professores é a saída mais sucinta para a mudança de concepção a respeito do ensino de arte.

A garantia do ensino significativo de arte na escola e os avanços necessários na Educação Infantil suscitam discussões muito além deste estudo. Apesar disso, pode-se afirmar, a partir dos autores referendados, a possibilidade de se trabalhar o desenho de maneira significativa para as crianças, promovendo o ensino/aprendizagem de arte na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

A criança, a arte e a linguagem plástica e visual/Prefeitura Municipal de Contagem. - Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2012.

BARBIERI, Stela. *Interações: Onde está a arte na infância?* São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; PORTELLA, Adriana. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular-BNCC. Brasil: Ministério da Educação, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Acesso em: 15/11/2019

BRASIL. Congresso Nacional. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez., 1996.

BRASIL. CNE. Parecer nº 17. Junho, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17576-ceb-2012-sp-689744736>

Acesso em: 20/11/2019

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.12796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 abr., 2013.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm

Acesso em 20/11/2019

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

Acesso em: 05/12/2019

CUNHA, Susana Rangel Vieira; LINO, Dulcimarta Lemos; VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de; SOUZA, Luiz Fernando de; RICHTER, Sandra; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. *As artes no universo infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994. (Pensamento e ação no magistério. Fundamentos para o magistério 6).

DUARTE, Maria Lúcia Betezart. *Imagens infantis nos desenhos tradicionais e nos jogos de computador*. **Anped**. Caxambu, Anais 23, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1608t.PDF> Acesso em 10/01/2020.

FERRAZ, Maria Heloísa de T; FUSARI, Maria F. de Rezende. **A educação escolar de Arte tem uma história**. In: *Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições*. 2ed. rev.ampl. São Paulo: Cortez, 2009. cap.2 , p.35-61.

LA PASTINA, Camilla Carpanezzi; DUARTE, Maria Lúcia Betezart. **Reflexões sobre desenho infantil, memória e percepção**. In: *Contrapontos*. v.8, n.1, 2008, p.113-128. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/940> Acesso em 08/06/2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A profissão docente na Educação Infantil*. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, Boletim 10, n.8-15, junho, 2013. Disponível em: https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf Acesso em: 10/11/2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, Infância e formação de professores: autoria e transgressão**. 7. Ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Fugindo da escola do passado: arte na vida*. **Revista Digital do LAV**. Santa Maria, v.8, n.2.5-17, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/19862> Acesso em: 15/11/2019.

SILVA, Isabel de Oliveira. *Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização*. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, Boletim 10, n.28-35, junho, 2013. Disponível em: https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf Acesso em: 10/11/2019.

Vieira, Livia Maria Fraga. *O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil*. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, Boletim 10, n.16-27, junho, 2013. Disponível em: https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf Acesso em: 10/11/2019.