



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATALY FERREIRA COSTA DOS SANTOS

**O DESENHO INFANTIL NO CONTEXTO DE AULAS
REMOTAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE – BA**

FEIRA DE SANTANA
2022

NATALY FERREIRA COSTA DOS SANTOS

**O DESENHO INFANTIL NO CONTEXTO DE AULAS
REMOTAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE – BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Gláucia Maria Costa Trinchão Paulo.

FEIRA DE SANTANA
2022



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATALY FERREIRA COSTA DOS SANTOS

“O DESENHO INFANTIL NO CONTEXTO DE AULAS REMOTAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE – BA.
Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 04 de julho de 2022.

Prof/a. Dr/a. Gláucia Maria Costa Trinchão Paulo
Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Dulce Regina Baggio Osinski
Primeiro/a Examinador/a - UFPR

Prof/a. Dr/a. Eduardo Oliveira Miranda
Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADO

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

S233 Santos, Nataly Ferreira Costa dos

O desenho infantil no contexto de aulas remotas em escolas de educação infantil no município de São Francisco do Conde – BA / Nataly Ferreira Costa dos Santos. –,2022.

188p.: il.

Orientadora: Gláucia Maria Costa Trinchão Paulo
Dissertação(mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação , 2022.

1. Desenho infantil - importância. 2. Educação infantil – São Francisco do Conde (BA) . 3. Educação – Pandemia por Covid – 19 – Ensino remoto. I. Paulo, Gláucia Maria Costa Trinchão, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 37-053.2(814.22)

Dedico este trabalho a mim mesma, à minha força de vontade e resiliência em momentos difíceis, ao desejo intenso que cultivo pela busca do conhecimento, que me faz ser uma pessoa e profissional melhor. Dedico esta árdua e deliciosa conquista em forma de escrita dissertativa à minha paciência para esperar, acreditar, saber ouvir e prosseguir quando as circunstâncias tentavam me parar. Hoje, tenho apenas gratidão e euforia por conseguir, mais uma vez, romper as impossibilidades e compartilhar, com muito carinho e orgulho, este trabalho acadêmico envolto de amor, ética e comprometimento com a educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pela benção de passar por esta etapa tão importante.

Sou grata aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, em especial, aos professores da linha de pesquisa 3 - Culturas, Diversidades e Linguagens, que muito cooperaram, com seus conhecimentos e incentivo nas aulas remotas.

Agradeço aos colegas da turma de 2020, os quais enfrentaram todos os desafios impostos pela pandemia, dando prosseguimento aos estudos e à pesquisa de forma remota, do início ao fim deste percurso, de uma maneira tão consciente e aguerrida, lutando, juntos com os docentes desta instituição, para manter o nível de excelência no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo distantes, não soltamos a mão de ninguém.

Agradeço à minha professora e orientadora Gláucia Maria Costa Trinchão Paulo pela sua experiência e sabedoria, que me ajudaram a alcançar o sucesso, mais uma vez, neste trabalho.

Agradeço à professora Dulce Regina Baggio Osinski e ao professor Eduardo Oliveira Miranda pelas ricas contribuições nesta pesquisa.

Agradeço as participantes da pesquisa, professoras da Educação Infantil do município de São Francisco do Conde, que muito contribuíram com este trabalho.

Agradeço a meu esposo pela compreensão de sempre.

A minha vitória, hoje, é a vitória da minha família, dos meus colegas e professores. É a vitória da educação pública de qualidade.

Grata sou por tudo que vivi, aprendi e venci!

RESUMO

O desenho é uma prática corriqueira entre crianças, na Educação Infantil. Este campo de conhecimento ajuda a criança a desenvolver tanto a capacidade criativa e inovadora quanto a habilidade viso-motora, entre outros aspectos. A partir dessa premissa, buscamos compreender como o desenho infantil tem sido trabalhado e desenvolvido nas aulas e atividades remotas em escolas de Educação Infantil na cidade de São Francisco do Conde, Bahia. Para alcançar tal resposta, foram elencados como objetivos específicos: 1) Identificar a importância do desenho infantil; 2) Situar a implementação da Educação Infantil e o seu contexto histórico; 3) Ampliar os conhecimentos sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE); 4) Analisar como as professoras da educação infantil têm estimulado a prática do desenho em aulas e atividades remotas; e 5) Refletir sobre os impactos da pandemia no desenvolvimento gráfico e criativo dos alunos da Educação Infantil consoante as falas dos sujeitos da pesquisa, as professoras da Educação Infantil do município de São Francisco do Conde, Bahia. Elegi o método indutivo (empirista) para a abordagem desta pesquisa, pois o mesmo considera o conhecimento a partir da experiência e/ou da observação de dados particulares. Do ponto de vista de seu objetivo, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois tem a finalidade de proporcionar mais informações sobre o assunto aqui investigado. Utilizo a abordagem qualitativa e a para a análise de dados, recorro à técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), com ênfase na análise temática, a qual ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa de campo. O questionário, mais especificamente, o Google Formulário (Forms), foi o instrumento de coleta e produção de dados escolhido para esta pesquisa, pois, por ser um instrumento virtual, facilitou um maior alcance de pessoas, no caso, dos sujeitos da pesquisa, tornando-se, assim, um instrumento de grande relevância para esta pesquisa. Tendo em vista a praticabilidade deste instrumento de coleta e produção de dados, optei por este ser composto por perguntas abertas, permitindo aos participantes da pesquisa se colocarem no texto escrito. O cenário desta pesquisa são creches (03) e pré-escolas (07) públicas do município de São Francisco do Conde, uma cidade do Recôncavo baiano. Os sujeitos da pesquisa são dez professoras de diferentes escolas da Educação Infantil que atuam na zona urbana central, na zona urbana periférica (um pouco afastada do centro) e na zona rural do município, as quais responderam a quatro questionários, a saber: Informações Iniciais; Questionário Informativo; Questionário Reflexivo e Questionário Final. Um dos resultados identificados na pesquisa foi o fato de que o desenho infantil foi, de fato, incentivado pelas docentes e desenvolvido pelos educandos em meio ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Destacou-se, também, a concepção de desenho das docentes e como o mesmo foi incentivado em seus planejamentos e planos de ensino das aulas desenvolvidas, sendo também pontuado os desafios deste incentivo ao ato de desenhar no ERE, além de críticas ao descaso que os governantes expressaram à educação pública, se eximindo da responsabilidade de garantir este que é um direito constitucional de todos(as) brasileiros(as): a educação. Esta pesquisa encerra-se demonstrando que o desenho infantil se faz presente no ERE por meio do incentivo docente, que compreende que este é, sim, uma instrumento pedagógico capaz de contribuir com o desenvolvimento dos educandos durante a pandemia do Covid-19.

Palavras-chave: Desenho Infantil. Educação Infantil. Ensino Remoto Emergencial. Pandemia. Covid-19.

ABSTRACT

A common practice among children who are the target audience of Early Childhood Education, drawing helps the child to develop both creative and innovative capacity as well as visual-motor skills, among other aspects. From this premise, to understand how children's drawing has been worked and developed in classes and remote activities in early childhood schools in the city of São Francisco do Conde, Bahia. And, to achieve this answer, I list as specific objectives: 1. identify the importance of children's drawing; 2. situate the implementation of early childhood education and its historical context; 3. expand knowledge about Emergency Remote Teaching (ERE); 4. analyze how early childhood teachers have stimulated the practice of drawing in classes and remote activities; and 5. to reflect on the impacts of the pandemic on the graphic and creative development of early childhood education students according to the speeches of the research subjects, the early childhood education teachers in the municipality of São Francisco do Conde, Bahia. I chose the inductive method (empiricist) to approach this research, because it considers knowledge from experience and/or observation of particular data. From the point of view of its objective, it is an exploratory research, as it aims to provide more information on the subject investigated here. I use a qualitative approach and for data analysis, I use the content analysis technique, according to Bardin (1977), with emphasis on thematic analysis, which occurs in three phases: pre-analysis, material exploration, and treatment of results. As for the technical procedures, it is a field research. The questionnaire, more specifically, the Google Form (Forms) was the instrument for collecting and producing data chosen for this research, because, as it is a virtual instrument, it facilitates a greater reach of people, in this case, the research subjects, making Thus, it is an instrument of great relevance for this research, and in view of the practicality of this instrument for collecting and producing data, I chose to have it composed of open questions, allowing the research participants to put themselves in the written text. of this research are public daycare centers (03) and preschools (07) in the municipality of São Francisco do Conde, a city in the Recôncavo region of Bahia. The research subjects are ten teachers from different kindergarten schools who work in the central urban area, peripheral urban area (a little far from the center) and, in the rural area of the municipality, who answered four questionnaires, namely : Initial Information; Informative Questionnaire; Reflective Questionnaire and Final Questionnaire. One of the results identified in the research was the fact that the children's drawing was indeed encouraged by the teachers and developed by the students in the midst of Emergency Remote Teaching (ERE), the teachers' design was also highlighted and how it was encouraged in their planning and teaching plans for the classes developed, also highlighting the challenges of this incentive to the act of designing in the ERE, as well as criticism of the neglect that government officials have expressed towards public education, exempting themselves from the responsibility of guaranteeing this, which is a constitutional right. of all Brazilians, education. This research ends by demonstrating that children's drawing is present in the ERE through the teaching incentive that understands that this is a pedagogical instrument capable of contributing to the development of students during the Covid-19 pandemic.

Key words: Childish drawing. Emergency Remote Teaching. Child education. Pandemic.

Covid-19

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Percurso docente	27
Figura 2	Imagem aérea de São Francisco do Conde – BA	35
Figura 3	Mapa	36
Figura 4	Mapa (1)	36
Figura 5	Casa de Câmara e Cadeia	36
Figura 6	Convento de Santo Antônio	36
Figura 7	Engenho Cajaíba	37
Figura 8	Escola Agrícola de São Bento das Lajes	37
Figura 9	Fogo Simbólico	38
Figura 10	Hino da cidade	38
Figura 11	UNILAB –Campus dos Malês	39
Figura 12	UNILAB – inauguração	39
Figura 13	Escola Monteiro Lobato	39
Figura 14	Escola Isidória Borges	39
Figura 15	O ato de desenhar para a criança	41
Figura 16	Arte na pandemia	45
Figura 17	Procura por cursos na pandemia	47
Figura 18	Percepções das crianças sobre o estado de pandemia.	48
Figura 19	Realismo fortuito	61
Figura 20	Realismo falhado	61
Figura 21	Realismo falhado (1)	61
Figura 22	Realismo intelectual	63
Figura 23	Realismo intelectual (1)	63
Figura 24	Realismo visual	64
Figura 25	Garatuja Desordenada	68
Figura 26	Garatuja Ordenada	68
Figura 27	Pré-esquematismo	69
Figura 28	Esquematismo	70
Figura 29	Realismo	71
Figura 30	Pseudo-naturalismo	72
Figura 31	Ponto de decisão	72

Figura 32	Rabisco	77
Figura 33	Possibilidades para pensar a organizar o desenho	80
Figura 34	Educação em tempos de pandemia	83
Figura 35	Escolas fechadas na pandemia	85
Figura 36	Entrega de cestas básicas	91
Figura 37	Plataforma Diálogo Virtuais.	92
Figura 38	Plataforma Diálogo Virtuais – Atividades Complementares	93
Figura 39	Plataforma Diálogo Virtuais – Atividades Complementares (1)	94
Figura 40	I Ciclo Formacional de/em Tecnologias Digitais	95
Figura 41	Diálogos Pedagógicos Virtuais da Educação Infantil	96
Figura 42	O desenho e o ensino remoto	105
Figura 43	Desenho representativo	116
Figura 44	Rotina	120
Figura 45	Atividade com Arte	122
Figura 46	Atividade com Arte (1)	122
Figura 47	Atividade com Arte (2)	122
Figura 48	Sugestão de Rotina	123
Figura 49	Sugestão de Rotina (1)	125
Figura 50	Atividade lúdica	126
Figura 51	Atividade lúdica (1)	126
Figura 52	Atividade com Arte e/ou Desenho	129
Figura 53	Atividade com Arte e/ou Desenho (1)	130
Figura 54	Produção gráfica	132
Figura 55	Atividade com materiais diversificados	136
Figura 56	Atividade com materiais diversificados (1)	137
Figura 57	Desenhos da Poesia “Leilão de jardim”	139
Figura 58	Desenhos do Conto “Se a criança governasse o mundo”	140
Figura 59	Desenhos da música “Dona Aranha”	140
Figura 60	Desenhos da música “Dona Aranha”(1)	141
Figura 61	Plano de aula	151
Figura 62	Plano de aula (1)	151
Figura 63	Suporte tecnológico	166

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Produções conforme IES/Programa nas regiões brasileiras	22
Gráfico 2	Periodicidade do trabalho com Artes e Desenho	129
Gráfico 3	Objetivos	146
Gráfico 4	Suporte tecnológico	157
Gráfico 5	Alunos alcançados no ERE entre os anos de 2020 e 2021	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dados demográficos	106
Quadro 2	Concepção de Desenho	111
Quadro 3	Planejamento docente	118
Quadro 4	Diferença no trabalho pedagógico com as Artes Visuais e desenho no ERE	130
Quadro 5	Incentivo à prática de desenhar	135
Quadro 6	Objetivos do uso do desenho	142
Quadro 7	Avaliação do desenho	147
Quadro 8	Educação Infantil no ERE	154
Quadro 9	Formação continuada	159
Quadro 10	Desafios docentes	162
Quadro 11	Dificuldades das famílias	164
Quadro 12	Alunos alcançados durante o ERE	168
Quadro 13	Avaliação do ERE	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PPGDCI	Programa de Pós Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
GPEID	Grupo de Pesquisa Estudos Interdisciplinares em Desenho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IES	Instituições de Ensino Superior
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
RMS	Região Metropolitana de Salvador
ERE	Ensino Remoto Emergencial
E.I	Educação Infantil
DBEN	Diretrizes de Bases da Educação Nacional
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
AC	Análise de Conteúdo
UC	Unidade de Contexto
UR	Unidades de Registro
OMS	Organização Mundial de Saúde
CGPE	Capital de Giro para Preservação de Empresas

EPP	Empresas de Pequeno Porte
PRONAMPE	Programa Nacional de Apoio às Microempresas e Empresas de Pequeno Porte
ME	Micro Empresa
MEI	Microempreendedores Individuais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – PERCURSO DISCENTE	27
1.1. Percurso formativo frente à pandemia do Covid-19	28
1.2. O desenho e eu	30
1.3. O Mestrado em Educação	31
1.4. Meu lugar de experiência	33
1.5. São Francisco do Conde: a Joia do Recôncavo	34
CAPÍTULO 2 – A IMPORTÂNCIA DO ATO DE DESENHAR PARA A CRIANÇA	41
2.1 O desenho e as Artes na pandemia do Covid-19	44
2.2. História do Desenho: um diálogo entre os conceitos de criança e infância	49
2.3. A Educação Infantil, o desenho e as políticas públicas educacionais no Brasil	52
2.4. Desenho realista ou desenho da criança? Uma discussão	58
2.5. Desenho livre x Desenho ensinado	65
2.6. Didática do desenho	73
CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA	83
3.1. Instabilidade socioeducacional: a educação à deriva	86
3.2. Reflexos das ações da Covid-19 na Educação Infantil em São Francisco do Conde	90
3.3. Reinventando a educação: desafios para o ato de desenhar	96
3.4. Re-educar para transformar: metamorfoses da educação	101
CAPÍTULO 4 – O DESENHO E O ENSINO REMOTO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	105

4.1. Sujeitos da pesquisa: quem são elas?	106
4.2. Análise de conteúdo: procedimentos metodológicos	106
4.3. Concepção de Desenho Infantil e sua importância para a prática docente	109
4.4. Planejamento e trabalho docente com o Desenho Infantil no Ensino Remoto Emergencial	116
4.5. A presença do desenho no Ensino Remoto Emergencial	134
4.6. Desafios do Ensino Remoto Emergencial no município de São Francisco do Conde: algumas reflexões	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICES	182
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	183
APÊNDICE B – Questionário Informações Iniciais	185
APÊNDICE C – Questionário Informativo	186
APÊNDICE D – Questionário Reflexões sobre o Ensino Remoto	187
APÊNDICE E – Questionário Final	188

INTRODUÇÃO

Acredito que falar e discutir sobre o Desenho vai muito além de descrevê-lo enquanto uma prática corriqueira entre crianças ou como um momento de ócio escolar, e em especial, entre aquelas que são o público-alvo da Educação Infantil. Falar e discutir teoricamente sobre o desenho está inteiramente ligado à sua constituição sociocultural, à sua característica essencialmente humana e ao seu caráter instigante e motivador.

O ato de desenhar – me refiro não ao produto final, mas, principalmente, ao processo de aquisição do conhecimento e da linguagem pela prática de desenhar – desenvolve na criança e no adulto o conhecimento e a linguagem, que ampliam tanto a capacidade criativa e inovadora quanto a habilidade viso-motora, permitindo-lhes materializar o abstrato, criar algo novo ou recriar algo existente, transformando seu conhecimento através da prática do ato de desenhar. Sendo assim, o desenho constitui-se como fruto da sua nova forma de olhar, dos seus desígnios e das necessidades daquele que o manuseia e o projeta.

Tudo isso faz com que o desenho assuma características diferenciadas na produção de conhecimentos, pois este é um conhecimento que se alarga e alcança todas as áreas de organização do saber humano. O desenho é uma das primeiras formas de construção, disseminação e reconfiguração do saber popular e intelectual, desde as pinturas rupestres, passando pela escrita e representação icônica nos maquinários na Revolução Industrial até as novas formas de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), por meio dos chamados *emojis*, *gifs*, *memes*– figurinhas que auxiliam no diálogo e na representação de sentimentos e ações na atualidade do século XXI.

O desenho está em vários lugares e sua importância para a humanidade é inquestionável. Contudo, se ele está em tudo, nas ruas, nas casas, nas TICs, nas escolas, por que não é valorizado enquanto campo de conhecimento e linguagem, principalmente, escolar? Como e onde o desenho aparece em meio às aulas remotas em tempos de pandemia nas escolas de Educação Infantil? Tais proposições nos ajudam a repensar sobre esta prática educativa tão prazerosa e comum às crianças.

Ao desenvolver esta pesquisa, dou continuidade aos estudos que desde a graduação me inquietavam e, ao mesmo tempo, me estimulavam a continuar numa busca por conhecer mais esse saber milenar que é o desenho. Especificamente, buscava compreendê-lo na perspectiva de ser uma prática educacional que tanto fascinava as crianças, em especial, as que são públicos-alvo da Educação Infantil. No decorrer do meu percurso de estudos e pesquisas, fui

descobrir e me envolver ainda mais com esse tema, e foi quando, em um estágio acadêmico, percebi que o desenho infantil poderia ser melhor desenvolvido como prática educacional pelos alunos se os professores tivessem uma formação inicial que abarcasse, minimamente, a compreensão deste ato enquanto parte de um campo de conhecimento.

Pesquisar é um ato de educar-se e, neste fazer educativo aprendo e ensino; porquanto entendo, tal como Freire (2017, p. 32) que, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Com o Mestrado em Educação, o desenho continua a ser o protagonista de minhas inquietações, dentre as quais, destaca-se a **questão norteadora da presente pesquisa**: Como o desenho está sendo tratado e estimulado como instrumento e linguagem para o desenvolvimento da criatividade das crianças nas atividades e aulas remotas na Educação Infantil na cidade de São Francisco do Conde, na Bahia?

Ao desenvolver esta pesquisa, tem-se como **objetivo geral** compreender como o desenho infantil tem sido trabalhado e desenvolvido nas aulas e atividades remotas em escolas de Educação Infantil na cidade de São Francisco do Conde, Bahia.

Para alcançar tal objetivo, foram elencados os seguintes **objetivos específicos**: 1) identificar a importância do desenho infantil; 2) situar a implementação da Educação Infantil e o seu contexto histórico; 3) ampliar os conhecimentos sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE); 4) analisar como as professoras da Educação Infantil têm estimulado a prática do desenho em aulas e atividades remotas; e 5) refletir sobre os impactos da pandemia no desenvolvimento gráfico e criativo dos alunos da Educação Infantil consoante as falas dos sujeitos da pesquisa – as professoras da educação infantil do município de São Francisco do Conde, Bahia.

Elegi o método indutivo (empirista) para a abordagem desta pesquisa, pois o mesmo considera o conhecimento a partir da experiência e/ou da observação de dados particulares. Tal pesquisa constitui-se como de natureza aplicada, pois “concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções” (FLEURY; WERLANG, 2017, p. 2).

Do ponto de vista de seu objetivo, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois tem o intuito de proporcionar mais informações sobre o assunto investigado, uma vez que esse tipo de pesquisa “tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento” (PRODANOV, 2013, p. 51-52).

Utilizo a abordagem qualitativa, cuja característica principal é o trabalho com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 14).

Para a análise de dados, recorro à técnica de análise de conteúdo segundo Bardin (1979), com ênfase na análise temática, a qual ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa de campo, a qual é “utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta” (PRODANOV, 2013, p. 49).

Por conta das dificuldades causadas pela suspensão das aulas presenciais e do isolamento social provocados pela situação pandêmica em que o país se encontrava, tornou-se impossível o encontro presencial com os sujeitos da pesquisa no espaço escolar (neste período de 2020 a 2022), com a finalidade de observar como estes lidam com o desenho infantil, analisar as práticas docentes que o utilizam como ferramenta e observar sua relação com o avanço digital.

Sendo assim, o questionário, mais especificamente, o Google Formulário (*Forms*), foi o instrumento de coleta e produção de dados escolhido para esta pesquisa, pois, por ser um instrumento virtual, facilita um maior alcance de pessoas – no caso, dos sujeitos da pesquisa –, tornando-se, assim, um instrumento de grande relevância para esta pesquisa, pois trata-se de uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (GIL, 1999, p. 128).

Tendo em vista a praticabilidade deste instrumento de coleta e produção de dados, optei por este ser composto por perguntas abertas, pois, “este tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta” (GIL, 1999, p. 122), permitindo aos participantes da pesquisa se colocarem no texto escrito.

O cenário desta pesquisa são creches (03) e pré-escolas (07) públicas do município de São Francisco do Conde, uma cidade do Recôncavo baiano, com a qual tenho um vínculo de trabalho enquanto profissional da educação, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os sujeitos da pesquisa são dez professoras de diferentes escolas da Educação Infantil que atuam na zona urbana central, na zona urbana periférica (um pouco afastada do Centro) e na zona rural do município, as quais responderam a quatro questionários, a saber: Informações

Iniciais; Questionário Informativo; Questionário Reflexivo e Questionário Final. Contudo, cabe destacar que, destas docentes, apenas seis responderam os dois últimos questionários.

É certo que, desde o final do ano de 2019 até os dias de hoje, estamos vivendo um momento de pandemia do Covid-19. Com isso, começaram a surgir dificuldades para que os professores continuassem a ministrar suas aulas presenciais, pois a determinação do isolamento social e dos cuidados necessários para a não propagação em massa do vírus fez com que as tradicionais aulas presenciais fossem suspensas e novas formas de ensino precisaram ser construídas na modalidade virtual, via ferramenta digital.

Portanto, se antes já havia uma inquietação sobre a presença do desenho enquanto ferramenta escolar nas aulas presenciais, a necessidade de tal reflexão se acentua neste momento atual, em que não há condições sociais e sanitárias de retorno às aulas presenciais sem a vacinação em massa da população.

Dentro desse novo e temporário contexto social, escolas e setores da educação tiveram que se adaptar ou criar um novo formato para fazer o processo ensino e aprendizagem acontecer, mesmo em meio às dificuldades socioestruturais que assolam as redes educacionais do nosso país. Com esta pesquisa não foi diferente; a coleta de dados e os instrumentos de pesquisa tradicionais e impressos que seriam aplicados aos sujeitos – as professoras da Educação Infantil – foram adaptados para as tecnologias digitais, a exemplo do Google Formulário, uma ferramenta digital que possibilitou alcançar virtualmente as professoras que colaboraram com este estudo.

Muitos pesquisadores apontam a importância do desenho infantil para que as crianças possam desenvolver capacidades e habilidades que lhes permitam um aprendizado mais significativo. O incentivo ao desenho infantil é um fator muito importante a ser observado e desenvolvido por professores da Educação Infantil, tendo em vista que nesse primeiro período da infância –até os cinco anos de idade – as crianças estão iniciando o aprendizado da linguagem oral e escrita. O desenho é algo muito frequente entre elas, sendo considerado, por alguns autores, como Moreira (2008), uma linguagem gráfica. Sendo assim, é necessário aos professores sensibilidade e conhecimento teórico para auxiliar em seu desenvolvimento.

Trago, pois, alguns pontos de reflexões sobre o ato de desenhar no contexto de produção de pesquisas em repositórios de teses e dissertações nos principais Programas de pós-graduação do Brasil: como estão os estudos e pesquisas sobre o desenho infantil nos principais bancos de dados de pesquisa em pós-graduação do país? Quais as lacunas apresentadas nessas pesquisas?

Todas estas questões serão respondidas a partir de um Estado do Conhecimento, cujo objetivo é a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI, 2015, p. 102).

Ao realizar uma busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no mês de fevereiro de 2021, utilizando as categorias de análises “Desenho infantil” e “Educação Infantil”, foram encontrados, entre os anos de 2016 e 2020, 164 (cento e sessenta e quatro) produções acadêmicas, sendo 128 (cento e vinte e oito) dissertações e 36 (trinta e seis) teses de doutoramento. Dessas 164 (cento e sessenta e quatro) produções encontradas, a maioria se concentrou em estados do Sudeste, com 93 (noventa e três) estudos; seguido da região Nordeste, com 26 (vinte e seis). A região Sul aparece em seguida, com apenas 23 (vinte e três) produções; em penúltimo lugar está a região Centro-oeste, com 14 (quatorze); e, em último lugar, a região Norte, com apenas 8 (oito) produções.

Esses dados condizem um pouco com o quantitativo da população em cada região, bem como com o número de universidades públicas nelas; porquanto, a região Sudeste é a mais populosa do Brasil, com cerca de “89.632.912 habitantes ou 42% do total de pessoas que vivem no país”¹; seguida do Nordeste, “a segunda região mais populosa do Brasil, onde estão 27% dos habitantes do país, o que corresponde a 57.667.842 pessoas”²; depois, vem a região Sul, com “30.402.587 habitantes ou 14,2% da população brasileira”³; em seguida, temos a região Centro-oeste, embora seja a região menos populosa do país, com apenas “7,8% de todos os habitantes do Brasil ou, em números absolutos, 16.707.336 pessoas”⁴; e por último, a região Norte, com uma população de “18.906.962 habitantes, o mesmo que 8,8% do total de habitantes do território nacional”⁵.

O gráfico a seguir apresenta as produções por regiões no nosso país, com o nome das principais Instituições de Ensino Superior (IES).

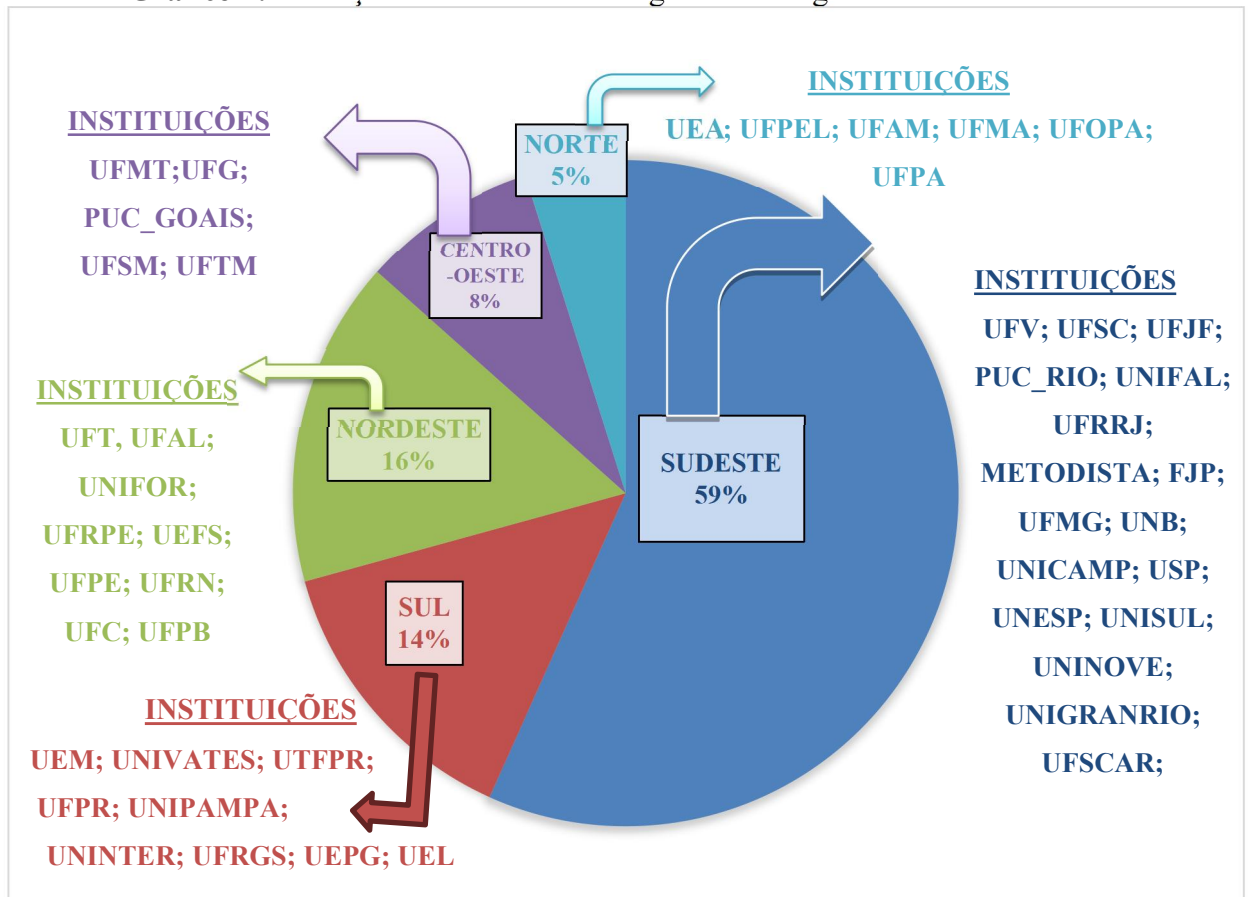
¹ Veja mais em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/a-populacao-brasileira.htm>.

² Veja mais em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/a-populacao-brasileira.htm>.

³ Veja mais em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/a-populacao-brasileira.htm>.

⁴ Veja mais em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/a-populacao-brasileira.htm>.

⁵ Veja mais em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/a-populacao-brasileira.htm>.

Gráfico 1: Produções conforme IES/Programa nas regiões brasileiras

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Esses dados dizem muito sobre a propagação do conhecimento em desenho infantil ou a falta dele nas regiões do nosso país, nos fazendo refletir sobre o porquê de termos um número tão pouco expressivo de pesquisas sobre o desenho infantil em regiões tão extensas como a região Norte e Centro-oeste, por exemplo, porém, menos populosas.

Contudo, o elevado número de pesquisas nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul nos traz a esperança de que as práticas pedagógicas dos docentes da Educação Infantil estejam em uma gradativa mudança. Essa busca por saber e conhecer mais esta prática educativa do ato de desenhar na infância nos faz acreditar em um ensino que veja e permita à criança ser autora, criadora e protagonista por meio do seu aprendizado.

Dentre as IES que desenvolveram pesquisas sobre o desenho infantil nestes últimos cinco anos, destaco a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a qual faz parte deste seletivo grupo de instituições que compõem a região Nordeste, um lugar de cultura e também de pesquisa. A UEFS destaca-se não somente pela excelência na pesquisa em educação – com o Programa de Pós-Graduação em Educação, do qual faço parte –, mas também em áreas fins, das quais destaco a do desenho. Sim, do desenho, pois a UEFS oferta a

especialização em Metodologia do Ensino de Desenho e o Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, o qual tem se consolidado enquanto um lugar de discussão e pesquisa sobre o desenho em suas mais variadas vertentes.

Além da categoria de análise **desenho infantil**, constam, também, entre as principais categorias de análises subjacentes destas produções encontradas, explicitadas nas palavras-chave, os termos: “educação infantil”, “educação”, “infância”, “criança”, “mediação de professores(as)”, “relação entre desenho, criatividade e imaginação”, entre outras, sendo pois, estas categorias subjacentes muito necessárias para compreendermos melhor o desenvolvimento do desenho da criança. O desenho também “estabelece um elo de participação entre a criança e o mundo, evocando e despertando formas, imagens, significados, através de seus recursos materiais” (DERDYK, 1990, p. 106).

Dentro dessa pesquisa do Estado do Conhecimento, o desenho infantil se destacou em diferentes contextos, desde a sua importância para o desenvolvimento da criança, do cuidado de sua interpretação, da mediação do/a professor/a em sala de aula até suas relações com a geografia e a cartografia, a geometria, a identidade e o território, entre outras, demonstrando, assim, que “o desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual sente o existir” (DERDYK, 2015, p. 57). Portanto, “o desenvolvimento do potencial criativo na criança, seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse, é essencial ao seu ciclo inato de crescimento. Similarmente, as condições para o seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo) não podem ser estáticas” (DERDYK, 2015, p. 57).

As temáticas que envolvem a problemática e a discussão do desenho infantil reforçam o quanto tal ação atravessa diversas áreas do conhecimento, pois “quando pensamos no desenho infantil, precisamos ter em mente que, para a criança, o desenho é um meio de expressão. Nele a criança comunica os seus gostos, desejos, vontades, dúvidas e também apresenta sua própria maneira de compreender e interpretar o mundo ao seu redor” (DERDYK, 2015, p. 49). Do número total de pesquisas encontradas na BDTD, trago aqui algumas das que mais se aproximam do estudo aqui proposto. São elas: Tshako (2016), Souza (2018), Santos (2019), Cunha (2019) e Bertasi (2019).

Cunha (2019), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em sua dissertação de mestrado intitulada “A mediação pedagógica na interação de crianças com o desenho na educação infantil”, destaca que a criança, quando desenha, internaliza e consolida as imagens mentais, e ressalta que “o lugar do desenho na Educação Infantil e na vida das crianças é dado

a partir das oportunidades e experiências de encantamento que essa linguagem é capaz de causar” (CUNHA, 2019, p. 93).

Santos (2019), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com a dissertação “Os desenhos na educação infantil: documentos para conhecer as crianças, suas infâncias e pensar sua educação”, analisa e defende os desenhos como documentos que contribuem para conhecermos as crianças, suas infâncias e pensar sua educação.

Souza (2018), da Universidade Estadual de Feira de Santana – locus também do meu processo formativo –, propõe, na dissertação intitulada “O desenho livre e os processos de criatividade e imaginação na Educação Infantil”, compreender os significados e as práticas de professoras sobre o desenho infantil, bem como investigar as condições e os modos como o trabalho com o desenho e as Artes são desenvolvidos no cotidiano da Educação Infantil e a relação entre desenho, criatividade e imaginação.

Bertasi (2019), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, traz, em sua dissertação “Desenho narrativo na pré-escola: as crianças e seus pensamentos coloridos”, o conceito de desenho narrativo e analisa o processo de produção gráfica da criança, na qual a intenção de pensamento e a sequencialidade presentes em seu desenho são compartilhadas pela mesma a partir da narração oral.

Tsuhako (2016), da Universidade Estadual Paulista, com a dissertação “O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal”, aborda a discussão de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem.

Realizei a mesma pesquisa com as mesmas categorias de estudo – desenho infantil e Educação Infantil –, com a delimitação dos anos de 2016 a 2021, na plataforma de pesquisa do Scielo Brasil. Porém, foram identificadas apenas nove pesquisas, sendo que a maioria delas não tinha o desenho infantil enquanto categoria de estudo, mas foram incluídas na seleção devido a alguns termos como “desenho de regressão”, “desenho do programa”, “desenho animado”, “desenho universal”, ou “desenho como instrumento avaliativo” (no contexto da área da saúde). Apenas uma das nove pesquisas traz contribuições para a pesquisa aqui desenvolvida, a saber: Schwarz et al. (2016), com seu artigo “‘Chuva, como te queremos!’: representações sociais da água através dos desenhos de crianças pertencentes a uma região rural semi-árida do México”, no qual os autores traçam um estudo sobre as representações da água através dos desenhos.

É certo que, desde o início do ano de 2020, muita coisa mudou, devido à pandemia-Covid-19, a qual trouxe muitas inquietações no contexto de pesquisas em desenvolvimento e das que viriam a ser desenvolvidas, agora, com algumas limitações, como, por exemplo, o

deslocamento até o locus e o contato direto com os sujeitos, entre outros aspectos que sofrem com o impacto desta pandemia nas pesquisas.

Após este Estado do Conhecimento, fica nítida a ausência de pesquisas que promovam uma reflexão sobre o ato de desenhar no contexto de pandemia em escolas de Educação Infantil. Com isso, este estudo destaca-se como um dos pioneiros no estudo sobre o desenho infantil em uma situação atípica: as aulas remotas em meio à pandemia do Covid-19.

Frente a essa nova configuração em que se encontra a educação e a pesquisa em educação, percebe-se a necessidade do desenvolvimento de estudos que tratem desta atual situação e seu impacto na educação. Tenho consciência de que se trata de uma situação ainda em curso e de que as respostas levarão um tempo longo para chegar.

Diante desse contexto, surge uma lacuna sociocultural nos estudos sobre o ato de desenhar: Como o desenho está sendo tratado e estimulado como instrumento e linguagem para o desenvolvimento da criatividade das crianças nas atividades e nas aulas remotas na Educação Infantil?

As pesquisas realizadas e identificadas por meio do Estado do Conhecimento revelam a ausência de estudos sobre o incentivo do ato de desenhar neste período de ERE e uma lacuna em estudos que tratem da importância do desenho na formação da criança. A situação se agrava quando se trata de cidades e municípios menores, principalmente em escolas públicas da periferia ou rurais; por isso, desenvolvi este estudo, pois entendo que o mesmo contribuirá para percebermos se e como o desenho infantil tem sido incentivado em meio às novas configurações decorrentes do ERE em escolas de Educação Infantil em uma cidade do Recôncavo baiano, a saber, o município de São Francisco do Conde – BA.

Dessa forma, traço, a seguir, a estrutura dos capítulos desta pesquisa.

O Capítulo 1, intitulado “Percurso docente”, expõe meu lugar de falar, o percurso formativo trilhado frente à pandemia do Covid-19, minha relação com o objeto de estudo e minha experiência enquanto Mestranda em Educação no atravessamento da pandemia do Covid-19.

O Capítulo 2, “A importância do ato de desenhar”, promove uma breve discussão sobre a história do desenho infantil, a identificação de suas fases e uma reflexão sobre sua presença nos principais periódicos de pesquisas no cenário atual. O Capítulo 3, que tem o título “Educação em tempos de pandemia”, discute sobre o cenário da educação no país durante a pandemia, trazendo destaque para o ERE e a ausência de políticas públicas para a sua efetiva implementação.

O Capítulo 4, “O desenho e ensino remoto em escolas de Educação Infantil no município de São Francisco do Conde”, traz à tona dados da pesquisa e reflexões importantes sobre como o desenho infantil foi incentivado pelas docentes e desenvolvido durante o ensino remoto. Por fim, apresento as Considerações Finais, em que destaco os resultados da pesquisa e teço reflexões sobre a importância deste estudo para a academia e para a sociedade.

Assim, encerro estas considerações iniciais, ressaltando que pesquisei o desenho da criança porque um dia fui criança, vivenciei essa prática educativa na infância e, hoje, adulta, pedagoga, professora pesquisadora, reconheço no ato de desenhar várias possibilidades de aprender e ensinar. Percebo o quanto tal conhecimento pode ser eficaz e precioso para a mediação pedagógica no ambiente escolar, e por isto, elegi pesquisar como tal prática está sendo incentivada nas aulas e/ou nas atividades remotas no período de ERE em diferentes escolas da Educação Infantil do município de São Francisco do Conde – BA.

CAPÍTULO 1 - PERCURSO DISCENTE

*“Deixa eu me apresentar
Que eu acabei de chegar
Depois que me escutar
Você vai lembrar meu nome”.*

(Trecho da música “Amarelo, azul e branco”. Anavitória, Rita Lee)

Figura 1: Percurso docente



Fonte: Canva (2022).

A história que aqui se inscreve enquanto capítulo inicial objetiva traçar sucintamente os (des)caminhos que levaram à constituição do ser que ora estou construindo e reconstruindo em meio às condições sócio-históricas que a mim foram (im)postas enquanto mulher, negra, oriunda de uma família simples, de uma cidadezinha do interior da Bahia, que traz consigo a força e a capacidade de se reinventar, que não aceita os estereótipos, nem o lugar de subalternidade, mas que busca estar e se fazer presente nos espaços que lhe são historicamente negados.

Tenho como exemplos mulheres, pesquisadoras, autoras, que não se permitiram permanecer num estado de subserviência, mas que viram na educação e na pesquisa uma forma de romper com o silenciamento epistemológico de temas que dizem respeito à nossa constituição sociocultural e ao nosso corpo em diferentes e diversas perspectivas. São elas: Nilma Lino Gomes (1961), com os estudos sobre as relações étnico-raciais que atravessam nosso corpo identitário; Edith Derdyk (1989), que aborda os estudos acerca do desenho infantil, entre outras linguagens artísticas que afloram movimentos do corpo e mente; e

Marielle Franco (1979–2018), que defendia, entre outras pautas, os direitos humanos, o direito de ser e de estar presente nos espaços públicos, cujo corpo foi reprimido por quatro tiros num cruel e covarde assassinato. Contudo, esse corpo político tornou-se histórico ao iniciar-se o Movimento “Marielle Presente!”. É a partir desse legado de sua história de vida e morte que referencio essa escrita com o termo “presente!”. Deixo aqui minha singela homenagem a esta grande mulher, Marielle: presente!.

Esse é o meu lugar de falar. Falar sobre o que me toca, falar sobre o que me fez chegar e estar aqui, presente. Se fazer presente na academia não é uma tarefa fácil. São muitas as dificuldades que circundam o ser estudante universitário, a começar pelo processo de ingresso até a defesa da dissertação.

1.1. Percorso formativo frente à pandemia do Covid-19

Após um longo tempo de sonho, preparo e estudos concomitantes à rotina de trabalho na educação básica, alcancei o objetivo tão esmerado entre tantos professores: adentrar em um reconhecido Programa de Mestrado em Educação da Bahia, mais especificamente, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Estar presente nesta academia é mais que uma conquista, é uma alegria, pois é um retorno ao meu locus formativo, onde me formei enquanto docente no curso de Licenciatura em Pedagogia e galguei os primeiros passos como pesquisadora, com o programa de Iniciação Científica (IC) e o Grupo de Pesquisa Estudos Interdisciplinares em Desenho (GPEID), entre os anos de 2011 e 2015.

A aprovação no Mestrado em Educação ocorreu no final do ano de 2019. Contudo, o nosso primeiro semestre e único encontro presencial ocorreu no início do ano de 2020, sendo, logo após, declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), e, por conseguinte, fora publicado pelo então governador da Bahia, Rui Costa, o Decreto n.º 19532, de 17 de março de 2020. O referido decreto traz, dentre outras determinações, a suspensão das atividades letivas nas unidades de ensino públicas e particulares em Feira de Santana, entre outras cidades, em função dos casos confirmados do novo Coronavírus. Dentro desse contexto histórico, eu me encontrava sem perspectiva de retorno das aulas presenciais, devido à crescente alta dos números de casos de contaminação do vírus.

A UEFS, então, diante desta situação atípica de pandemia e de suspensão das aulas, começou a promover uma série de iniciativas educacionais, extensionistas e lúdicas para os estudantes; entre elas, a Jornada Virtual com o tema “Trilhas para a Pluriversidade”, que aconteceu de forma “online” e remota, objetivando trocas de conhecimentos, experiências e aprendizados através de diversas atividades, como oficinas, minicursos, mesas-redondas e a produção de vídeos e “podcasts”.

Nesse evento, os docentes da Instituição ficaram disponíveis para orientar virtualmente os mestrandos em suas pesquisas, e durante este período, dei prosseguimento às atividades de pesquisa, sob o olhar e o direcionamento da minha orientadora, que me incentivou a desenvolver um Estado da Arte com pesquisas no banco de dados dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a participar enquanto monitora de um curso de extensão promovido pelo grupo de pesquisa por ela coordenado e do qual faço parte enquanto membra.

Nessa trajetória, apareceram muitos percalços que dificultaram as atividades de pesquisa, dentre eles, a falta de um equipamento tecnológico de qualidade que viabilizasse a busca de dados virtualmente, a oscilação da Internet, a conciliação da pesquisa com o desenvolvimento de atividades remotas e exercício docente no formato de *home office*, além das tarefas domésticas, que aumentaram massivamente. Aliada a todas estas questões está a preocupação com os cuidados para a não contaminação do novo Coronavírus, associada às preocupações e a questionamentos, tais como: Quando retornaremos às aulas presenciais? Como ficará o semestre letivo? Essas foram algumas das interrogações, entre outras, que não encontravam respostas.

Contudo, nesse percurso, encontrei-me diante da possibilidade de ampliar meus conhecimentos sobre temas que não eram novos para mim, mas sobre os quais eu não tinha tanto conhecimento quanto necessitava para suprir a emergente necessidade que a pandemia causou e que ganhou grande destaque e importância neste período de pandemia, em que as aulas tornaram-se remotas. Estou falando do uso de tecnologias no ensino remoto e das plataformas e redes sociais como ferramentas digitais para a propagação de aulas, atividades e interação com os alunos, bem como a aprendizagem de novas metodologias de ensino. As metodologias ativas tornaram-se uma peça fundamental no meu percurso formativo contínuo durante a pandemia do Covid-19.

1.2. O desenho e eu

Você pode estar se perguntando: desenho Infantil? De onde esse objeto de pesquisa nasce? Por que pesquisar sobre o Desenho Infantil? Agora, convido você a continuar a leitura e conhecer os (des)caminhos que me levaram a este objeto de pesquisa.

Minha relação com o Desenho Infantil iniciou-se como a de muitos, na infância – espaço temporal onde o ato de desenhar emerge e é desenvolvido naturalmente ou sob o olhar adulto, dos pais, professor(a) e/ou de algum outro conhecido que exerça influência sobre a criança e/ou aluno.

A criança, então, cresceu, e o Desenho “adormeceu” por falta de incentivo, por encontrar outras prioridades e demandas no seio familiar e na escola, passando a estar presente, apenas, em aulas de geometria e em bordas do caderno durante todo o Ensino Fundamental e Médio.

Com o ingresso na UEFS no curso de Licenciatura em Pedagogia, o desenho, que ora estava “adormecido”, despertou, ao passo que descobri, através do Seminário de Desenho, Cultura e Interatividade promovido pelo Programa de Pós Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade (PPGDCI) da UEFS, uma nova forma e abordagem desta prática social, que também é um campo de conhecimento teórico.

Essa descoberta me possibilitou uma nova maneira de olhar e de refletir sobre o Desenho, agora enquanto objeto de pesquisa, com conceitos, fases e características próprias. A partir desse encontro de novos conhecimentos e saberes sobre desenho infantil, iniciei os estudos sobre o mesmo no Programa de Iniciação Científica (IC) promovido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), com uma pesquisa que tem o seguinte título: “O desenho infantil e a prática docente: quais professores de educação infantil a Universidade Estadual de Feira de Santana tem formado?”.

Ainda na graduação, levei o Desenho Infantil para a discussão no trabalho monográfico intitulado “A perspectiva do Desenho Infantil na Formação do(a) Pedagogo(a) na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)”.

Após a conclusão dos estudos na graduação, desenvolvi outros, nos cursos de especialização, destacando a importância do Desenho Infantil na Educação, tendo como resultado a escrita dois artigos: “A Arte de Aprender: do Desenho Infantil a Alfabetização” e “O Desenho e o Currículo na Educação”. Participei também de cursos de extensão que muito

contribuíram para a ampliação do meu olhar pedagógico sobre o ato de desenhar e suas “nuances” no contexto educacional.

Todas essas experiências e vivências serviram como impulsionadores para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa que destacasse o Desenho Infantil enquanto objeto de estudo, correlacionado ao avanço das novas tecnologias da informação e comunicação e ao atual contexto de aulas remotas no cenário virtual da Educação Infantil, dando destaque a como se tem trabalhado e incentivado a presença do desenho infantil na atual conjuntura educacional.

1.3. O Mestrado em Educação

Assim, chego à atual posição de Mestranda em Educação, e me faço presente neste campo de pesquisa e de produção de conhecimento, ciente que há muito a se estudar, pesquisar, e refletir sobre a constituição sociocultural e educativa que perpassa o trabalho educativo com o desenho infantil nestes tempos de reconfiguração de aulas e atividades remotas, presentes no atual contexto da educação.

É sabido que um dos principais parâmetros para o desenvolvimento de uma pesquisa é o acesso aos conhecimentos já construídos e disseminados em forma de livros, artigos, dissertações e teses, e para uma melhor compreensão destes, se fazem necessários momentos de discussões e reflexões entre os pares, docente/discentes, discente/discente, momentos de expor e sanar dúvidas e questionamentos, a fim de amadurecer e se apropriar de conceitos que são fundamentais para o trabalho dissertativo.

Consciente dessa necessidade, o Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UEFS discutiu, juntamente a professores e alunos, sobre a possibilidade de retomada das aulas de forma remota, devido à contínua situação de pandemia e à ausência de uma vacina de combate ao novo coronavírus, iniciando-se, assim, em outubro de 2020, suas atividades, com muitas expectativas e desafios tanto para os docentes quanto para os discentes, pois,

Diante deste cenário, foi urgente que as instituições de ensino reformulassem seus planejamentos e ações docentes, a fim de contemplar as necessidades dos alunos que se encontravam em distanciamento social. Essa realidade se estendeu a todos os países do mundo, no qual muitas inquietações surgiram e novos desafios foram impostos, principalmente, pela falta de experiência dos professores em manusear e propor atividades pedagógicas que utilizam as tecnologias (BEHAR et al., 2020, p. 57).

Essa tentativa de dar prosseguimento às atividades obrigatórias dos estudantes e de garantir o direito a cursar o Mestrado dentro do período letivo – outrora já designado pela CAPES, com a possibilidade estender por um período seis meses –, trouxe um alento e um pouco de tranquilidade àqueles que, como eu, não desejavam alongar seu tempo de formação, tendo em vista que há outras demandas que perpassam o curso de mestrado acadêmico, tais como: conciliação com o trabalho ou período da bolsa de estudos fornecida pelo órgão financiador, CAPES, entre outros.

Estar mestranda em um programa de pós-graduação em meio a uma pandemia do Covid-19, em um país em que o apoio e incentivo a pesquisa em educação diminui-se constantemente – com cortes governamentais e instabilidade no cenário político –, traz uma certa preocupação com os próximos passos da pesquisa.

Contudo, a parceria que a instituição de pesquisa e ensino estabeleceu com os estudantes da pós-graduação fez com que entendêssemos que estávamos juntos nessa nova e desafiadora etapa e na construção do ser pesquisador(a) em tempos de reclusão e ensino remoto.

A aproximação, os diálogos e os encontros virtuais com os/as orientadores/as ajudaram a nos (re)encontrarmos com nossos objetos de pesquisa, a traçar novos caminhos metodológicos, a repercutir questionamentos que atravessam a própria pandemia e refletem na sociedade.

Ser mestranda neste contexto social requer mais que um empenho individual, mais que estudo, leituras de livros, artigos etc. É preciso estar com um implicamento social ligado ao psicoestrutural, pois essa passagem abrupta do presencial para o remoto trouxe um desgaste emocional muito grande, com novas preocupações, ansiedade, medo, entre outros sentimentos que foram aflorados ou atenuados neste tempo conceituado por alguns como o “novo normal”, que rompe com o que entende-se como “normal”. Todavia, realmente, é algo novo, e por isso, assustador.

Além disso, as parcerias da universidade-estudantes, orientando-orientador(a), professor(a)-estudantes e estudantes-estudantes fizeram com que não houvesse nenhuma desistência ou graves prejuízos no desenvolvimento das atividades discentes. Não soltamos a mão de ninguém; seguimos juntos, mesmo distantes, permanecemos na luta, (re)criamos possibilidades de ser e estar mestrando em educação, num incessante processo de fazer da pesquisa em educação uma estratégia de luta e resistência às intemperes e rasteiras que a vida, vulgo pandemia, tenta nos dar.

1.4. Meu lugar de experiência

Uma das disciplinas que cursei no Mestrado foi “Educação e Cultura”, a qual me permitiu a reflexão sobre várias questões, dentre elas, o conceito de *Corpo-Território* (MIRANDA, 2014), possibilitando a construção de uma ação crítica reflexiva acerca das variantes que perpassam o ser Mestranda em Educação.

Miranda (2014, p. 69-70) conceitua *Corpo-Território* como a capacidade que o indivíduo tem de “entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo”, ou seja, tendo-o como referência para compreender como se deram– ou se dão– as estruturas do conhecimento de si e do mundo que o cerca e que, por vezes, o limita a um condicionante sociocultural pré-estabelecido na sociedade, pois, segundo o mesmo, o *Corpo-Território* “carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias” (MIRANDA, 2014, p. 69-70).

Colocar o nosso *Corpo-Território* em pauta não é uma tarefa fácil, mas faço esse exercício de autoanálise, pois acredito que essa relação está diretamente implicada ao objeto de pesquisa – o desenho infantil – e à minha constituição enquanto Mestranda em Educação.

A partir dessa necessidade de narrar o percurso formativo que me fez chegar até aqui, penso ser fundamental refletir sobre a educação que temos e a que queremos, sobre como podemos oportunizar pedagogicamente a construção do ser criança de forma livre para criar e vivenciar práticas que potencializem a sua formação integral.

Entre essas práticas, está o ato de desenhar, que envolve um corpo em pleno desenvolvimento, um *corpo-território* que se expressa e que fala por meio de movimentos em forma de rabiscos, Garatujas e desenhos, os quais são desenvolvidos por meio de incentivos e de espaço para a liberdade. Liberdade para criar, para falar sem oralizar, liberdade para se expressar. Que possamos permitir e proporcionar aos corpos-territórios infantis o espaço para o ato de desenhar – desenhar o que se sente, o que se sabe, o que entende.

Um corpo em movimento, um corpo que desenha, é um corpo em constantes mudanças, e não há como falar em desenho e Educação Infantil sem falar em movimento, pois a criança está em constante movimento; movimento do seu corpo sobre o espaço, o espaço-tempo.

Contudo, os corpos-territórios infantis muitas vezes são controlados e limitados pelo olhar e julgamento adulto, o qual poda a criatividade e desejo de desenhar, trazendo-lhe a falsa impressão que esses pequenos não sabem desenhar ou que suas produções não têm valor

no contexto sociocultural em que vivem, passando, assim, a deixar de lado essa linguagem tão específica: o Desenho.

Por anos, nossas crianças têm sido educadas para pensar dentro da caixinha. A caixinha do belo, a caixinha do estereótipo, a caixinha do julgamento, a caixinha que limita, que emoldura, que engessa. É preciso romper com essas caixinhas, permiti-las pensar e agir fora da caixinha, oportunizá-las a experienciar descobertas, criações e recriações a partir do seu corpo-território infantil, das suas vivências, fantasias e da imaginação. É preciso pensar a escola como um lugar de fala e escuta, de encontros e desencontros, de senso e contrassenso, de criação e reprodução, de construção e desconstrução, como um lugar de alteridades e de movimentos.

E é nesse movimento de resgate de memórias e vivências formativas que faço essa breve e tão significativa apresentação da minha trajetória até chegar ao Mestrado em Educação, pois, “me movo como educador porque primeiro me movo como gente” (FREIRE, 1998, p. 106) e discorro este texto me colocando enquanto mulher, negra, educadora, pesquisadora, resiliente, que, como tantas outras mulheres, luto diariamente para conquistar o direito a uma educação de qualidade e poder promover um ensino que vá além de conteúdos para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, mas que vise contribuir para a constituição de sujeitos críticos, reflexivos, criativos e emancipatórios.

Diante deste contexto alusivo ao meu percurso discente, apresento, a seguir, o *locus* da pesquisa aqui discutida: São Francisco do Conde, cidade do Recôncavo baiano, território de saberes, história e cultura, onde atuo enquanto docente da rede municipal, e agora, também enquanto pesquisadora das práticas docentes que permeiam o ensino na Educação Infantil, buscando, assim, contribuir para a reflexão sobre a importância do ato de desenhar para a criança, mediante o incentivo a essa ação no período de aulas e atividades remotas entre os anos de 2020 e 2021.

1.5. São Francisco do Conde: a Joia do Recôncavo

A cidade de São Francisco do Conde, com a população estimada (2021) em cerca de 40.664 pessoas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶, encontra-se localizada a cerca de 67.00km da capital, Salvador, fazendo parte de um grupo de municípios

⁶<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/panorama>.

que integram o Recôncavo baiano e também integrante das chamadas cidades metropolitanas de Salvador. A seguir, apresentamos uma imagem aérea da cidade:

Figura 2: Imagem aérea de São Francisco do Conde – BA



Fonte: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br>⁷.

Sendo, pois, locus dos sujeitos da pesquisa, o município está dividido em centro (área urbana) composto por diversos bairros, entre eles: Campinas, Gurugê, Nova São Francisco; distritos (zona rural) como, por exemplo: Dom João, Muribeca, Caípe, entre outros; e ilhas: Ilha do Pati, Ilha de Cajaíba, Ilha Bimbarras e Ilha das Fontes. Segue, na Figura 3, o mapa do estado da Bahia, com a localização do município; e outro mapa (Figura 4) com a localização mais aproximada do município:

⁷ <http://saofranciscodoconde.ba.gov.br/camara-baia-de-todos-os-santos-bts-realiza-reuniao-em-sao-francisco-do-conde/>.

Figura 3: Mapa



Fonte: Wikipédia (2021).

Figura 4: Mapa (1)



Fonte: Wikipédia (2021).

Esta cidade possui também uma grande riqueza histórico-cultural, com construções imponentes que conservam alguns patrimônios do Brasil Colonial, como: igrejas, sobrados e engenhos construídos no século XVI. A seguir, temos algumas imagens destas construções:

Figura 5: Casa de Câmara e Cadeia



Fonte: <https://saofranciscoconde.ba.gov.br>.

Figura 6: Convento de Santo Antônio



Fonte: <https://saofranciscoconde.ba.gov.br>.

Figura 7: Engenho Cajaíba

Fonte: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br>.

Figura 8: Escola Agrícola em São Bento das Lajes

Fonte: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br>.

Este município é conhecido como a Joia do Recôncavo, por ter diversas belezas naturais, e, principalmente, por ter um dos maiores PIBs *per capita* do estado (R\$210.629,40)⁸, devido à presença da Refinaria Mataripe (antiga Refinaria Landulpho Alves), construída em 1949 e com funcionamento em 1950.

Contudo, a cidade de São Francisco do Conde, enquanto cenário da pesquisa, é marcada pelas desigualdades sociais, como tece Jaciara de Santana (2011) em sua pesquisa “São Francisco do Conde e o enigma da riqueza e pobreza no Recôncavo baiano”, em que a mesma desenvolve um estudo crítico sobre tais desigualdades existentes na cidade conhecida como Joia do Recôncavo.

Mesmo com um dos maiores PIBs do país, dados do IBGE (2019) revelam que 42,5% da população tinham rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, em 2011; e em 2019, apenas 23,1% da população possuía uma ocupação econômica, ou seja, a maioria da população sofria com o desemprego em uma das cidades mais ricas do Brasil.

Atualmente, não parece ter mudado muito essa situação, porquanto, com a pandemia do Covid-19, é provável que esta situação tenha se alarmado ainda mais, agravando a situação econômica dos munícipes, como podemos perceber com algumas reportagens veiculadas na imprensa e nas redes sociais, sendo comum estar em destaque em sites jornalísticos a situação precária em que a população se encontra. Entre essas reportagens, destaco as seguintes: “Médicos de São Francisco do Conde sofrem com atraso nos pagamentos”⁹, “Petroleiros

⁸<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/panorama>.

⁹ Disponível em: <https://rcnews.com.br/portal/2021/08/30/medicos-de-sao-francisco-do-conde-sofrem-com-atraso-nos-pagamentos/>.

fazem manifestação em frente à Refinaria Landulpho Alves, após anunciarem greve”¹⁰, “Sindsefran realiza ato em São Francisco do Conde”¹¹, “Manifestantes bloqueiam pista na localidade da Baixa Fria em São Francisco do Conde”¹².

Além de realizar manifestações para chamar a atenção dos governantes e cobrar uma melhor atuação em favor da comunidade, cabe destacar que o povo franciscano tem como elemento marcante em sua história as lutas sociais. Uma dessas lutas sociais foi aquela da qual todos os munícipes se orgulham: trata-se da luta pela Independência do Brasil, na Bahia, a qual antecedeu o marco histórico do 2 de Julho, que é comemorado todo ano com a cerimônia do fogo simbólico na Praça da Independência. Outro elemento marcante nesta luta histórica é a letra do hino do município, escrito por Antonio Moraes, o qual ressalta em uma das estrofes esse fato, como podemos observar, a seguir:

Figura 9: Fogo simbólico



Fonte: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br>.

Figura 10: Hino da cidade

*Salve! Salve! Oh! São Francisco
A Independência mostrou teu valor
Em terra e mar teus filhos lutaram
Se das batalhas não tinham pavor*

*Na inteligência e nas letras brilharam
Da Santa Cruz vicejaste ao calor
Fé, amor, heroísmo te ensinaram
Bravos monges, valentes pioneiros
Oh! Linda estrela dos céus brasileiros!
(MORAES, s.d.)*

Fonte: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br>.

Outra luta social está ligada à educação pública, de modo que foram feitos grandes esforços para a implementação de uma universidade pública na cidade com um dos maiores índices de população negra declarada no censo do IBGE (maior que 90%). Trata-se da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, uma universidade pública federal que estabelece uma integração internacional entre o Brasil e os países africanos e asiáticos membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), entre eles, os seguintes: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. A seguir, temos a imagem da UNILAB.

¹⁰ Disponível em: <https://rcnews.com.br/portal/2021/02/18/petroleiros-fazem-manifestacao-em-frente-a-refinaria-landulpho-alves-apos-anunciarem-greve/>.

¹¹ Disponível em: <https://rcnews.com.br/portal/2020/09/21/sindsefran-realiza-ato-em-sao-francisco-do-conde-nesta-terca-feira-22/>.

¹² Disponível em: <https://rcnews.com.br/portal/2020/04/27/agora-manifestantes-bloqueiam-pista-na-localidade-da-baixa-fria-em-sao-francisco-do-conde/>.

Figura 11: UNILAB - Campus dos Malês



Fonte: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br>.

Figura 12: UNILAB - inauguração



Fonte: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br>.

No que tange à educação básica, o município conta com 31 creches, sendo 26 destas municipais, com 52 docentes; e cinco privadas, com o número de 12 docentes; além de 28 pré-escolas, sendo 24 municipais, com um total de 49 docentes; e quatro privadas, compostas por 10 docentes, segundo dados do IBGE¹³ (2018). Desse total de escolas, a presente pesquisa ouviu um total de dez professoras de diferentes escolas do município. A seguir, apresentamos imagens de algumas escolas de Educação Infantil do município, que não são, necessariamente, aquelas em que os sujeitos desta pesquisa trabalham.

Figura 13: Escola Monteiro Lobato



Fonte: Google.com.

Figura 14: Escola Isidória Borges



Fonte: Google.com.

Trago a cidade de São Francisco do Conde, aqui chamada de Conde, enquanto cenário de pesquisa por dois principais motivos, a saber: 1) pela minha relação de afeto e pelo sentimento de colaboração com a cidade, enquanto professora da rede de educação do município desde o ano de 2017, atuando no Ensino Fundamental, anos iniciais; e 2) pela

¹³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/pesquisa/13/78117>.

necessidade de propor a discussão sobre a atividade gráfica dos educandos em diferentes escolas da Educação Infantil, pois, diante da emergência do fechamento das portas das escolas, devido à pandemia do Covid-19, estas criaram outras possibilidades de desenvolvimento das aulas e atividades, por meio de janelas digitais, mesmo em meio às adversidades impostas pelo atual cenário socioeducacional.

Nesta pesquisa, as vozes dos docentes serão amplificadas, expondo sua relação com o objeto de pesquisa – o desenho –, bem como sua prática pedagógica nessa nova e emergencial configuração de ensino, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), com os educandos da Educação Infantil, neste cenário desafiador que se tornou a educação.

CAPÍTULO 2– A IMPORTÂNCIA DO ATO DE DESENHAR PARA A CRIANÇA

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.
(FREIRE, 1989, p. 9)

Figura 15: O ato de desenhar para a criança



Fonte: Canva (2022).

Estudos revelam que a importância do ato de desenhar acompanha o ser humano e seu processo de evolução e transformação sociocultural. Desde os primórdios tempos das cavernas, as pinturas rupestres são um exemplo fatídico dessa relação do homem com a expressão gráfica, a qual transcende uma simples pintura, pois traz elementos culturais representados no ato de desenhar, tornando-se, assim, um símbolo, uma linguagem que perpassa por saberes e práticas sociais.

Segundo pesquisas de Zopelari (2007, p. 16), “o homem pré-histórico marcou na rocha seres humanos, animais, plantas, elementos do seu mundo, expressando de uma forma intensa as suas vivências”, e, para além deste período, ressalta que “as culturas da antiguidade, como a Egípcia e Grega, deixaram marcas da sua história registradas sob a forma de imagens desenhadas que nos oferecem meios para a compreensão do seu pensamento, história e sabedoria” (ZOPELARI, 2007, p. 16). Todos esses elementos históricos reforçam a importância do ato de desenhar para a humanidade.

Quando se trata do âmbito educacional, as crianças podem ser consideradas mestras do ato de desenhar, isso porque o desenho é, para elas, como uma linguagem, um meio de comunicação e de expressão de seus sentimentos, vivências e inteligências, pois:

O desenho engloba as potencialidades do indivíduo, constituindo-se em uma atividade plena, pois auxilia a expansão do original, da inventividade, da criatividade, da pesquisa, da auto-expressão, do raciocínio, da compreensão e da sensibilidade individual em relacionar-se com o mundo. Ao desenhar, a criança descobre e cria suas próprias normas, em uma íntima relação do ver, do saber e do fazer (SANS, 2014, p. 105).

O desejo e a prática de desenhar das crianças atravessa a própria dinâmica do desenvolvimento humano, as habilidades e competências socioculturais, as quais são apropriadas no cenário em que estão inseridas. Contudo, por muitos anos essa prática foi desconsiderada ou deslegitimada por pessoas que não reconheciam tal importância do ato de desenhar, assim como em qualquer outra ação proposta pelas crianças, isto porque “em geral, o modo de pensar e de entender próprio das crianças, assim como suas habilidades, eram considerados imperfeitos ou inferiores aos dos adultos, não merecendo, portanto, ser registrados ou preservados” (COX, 2007, p. 3).

Atualmente, as concepções de criança e de infância mudaram. Porém, segue-se a luta pelo acesso a direitos básicos, dentre os quais ressalto o direito à educação, ao ensino e à aprendizagem no ambiente escolar, o qual passou a ser direcionada ao ambiente virtual devido à emergencial situação pandêmica, o que aponta para a necessidade de refletir sobre os estímulos que os educandos da Educação Infantil estão recebendo neste período de aulas e atividades remotas no contexto de educação emergencial.

Trago, para essa discussão sobre a importância do ato de desenhar, aquele que fora constituído como o Patrono da Educação Brasileira pela Lei n.º 12.612, de 13 de abril de 2012, Paulo Freire, que, neste ano de 2021, completa o centenário de uma história de vida dedicada à educação, tendo seu pensamento e suas práticas pedagógicas difundidos e reconhecidos em todo o Brasil e em outros países também.

Em diálogo com a obra “A importância do ato de ler, em três artigos que se completam” (FREIRE, 1989), traço algumas reflexões sobre outra perspectiva de leitura, a leitura de mundo, do pequeno mundo, a qual precede a leitura da palavra; sendo assim, aponto para a importância do ato de desenhar para a criança, tendo como inspiração a fala e a obra freiriana, a qual se constitui um ponto de apoio para o desenvolvimento deste capítulo.

Sabe-se que a importância do ato de ler é inquestionável nas discussões acadêmicas e pedagógicas. A leitura da palavra é cada vez mais cobrada na sociedade, uma sociedade grafocêntrica, onde as letras e os números imperam. Contudo, o mestre, o patrono da educação e, sobretudo, o educador atemporal Paulo Freire, destaca, em sua fala, que a leitura da palavra, tão necessária e cobrada pela sociedade, é posterior a uma outra leitura, a leitura do mundo. Mas, que leitura seria esta sobre a qual o saudoso mestre nos adverte?

Entendo que essa leitura de mundo está explicitamente ligada às relações estabelecidas entre o eu e o outro, entre o eu e a natureza, os animais, os objetos, os costumes, as vivências e as experiências que nos afetam e nos permitem ler o mundo que nos cerca, o pequeno mundo, como sabiamente descreve Freire (1989).

E como pensar no processo de apropriação de leitura da palavra pelos educandos da Educação Infantil sem pensar no processo que o antecede? A leitura de mundo, do pequeno mundo da criança, acontece diariamente e pode ser demonstrada, dentre outras possibilidades, através do desenho; o desenho enquanto linguagem, registro e memória, “porque o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou fala. A criança desenha para falar e poder registrar a sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever a criança se serve do desenho” (MOREIRA, 2008, p. 20).

A importância do ato de desenhar antecede a importância do ato de ler, o que não diminui a importância da leitura, mas traz a equivalência do ato de desenhar ao ato de ler, pois, o desenho é “o primeiro signo gráfico que antecede a escrita, isto é, nele a criança constitui um modo de expressão próprio a respeito das variações próprias de cada idade” (SANT ANA; SANT ANA, 2019, p. 79).

Dito isso, considerando que, no cenário de construção e produção infantil, o imaginário e o real se misturam e refletem uma leitura ou releitura do mundo que cerca a criança e no qual ela está imersa, cabe destacar que este universo infantil é repleto de simbologia.

Desenhar o que se vê, o que se sente, o que se entende, o que se pretende, o que se deseja, o que atrai a pensar, registrar, imaginar. O ato de desenhar se constitui num movimento de ações e emoções onde “a criança, mesmo sem ter uma compreensão intelectual do processo, está modificando e sendo modificada pelo desenhar” (MOREIRA, 2008, p. 20). Essa ação manifesta sua apropriação sociocultural do contexto de relações desenvolvidas em sua infância.

Estimular os educandos, desde a mais tenra idade, a desenhar se faz necessário quando se tem a consciência de que o ato de desenhar se constitui uma linguagem que precede a escrita e colabora também para o amadurecimento e desenvolvimento motor, psíquico, afetivo e social da criança.

Ao redigir sua fala sobre a importância do ato de ler, Freire (1989) faz uma retomada à sua infância, destacando o quanto o contexto sociocultural em que vivia o ajudou a ler, a leitura do pequeno mundo, ressaltando tamanha importância ao declarar que foi alfabetizado no chão do quintal de sua casa, à sombra das mangueiras, tendo o chão como seu quadro-negro e os gravetos como giz.

Com o ato de desenhar não é diferente. A criança utiliza de um arcabouço de saberes e práticas socialmente implementadas em sua rotina para desenhar. Desenhar com os instrumentos que estão à sua volta, como “a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros e nas calçadas, o lápis, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando a sua marca, criando jogos, contando histórias” (MOREIRA, 2008, p. 15).

Diante de tanta evidência epistemológica, fica nítida não somente a importância do ato de desenhar para a criança, mas também o reconhecimento dessa linguagem e expressão gráfica infantil por meio dos docentes, que desenvolvem um papel fundamental na educação dessas crianças, público-alvo da Educação Infantil.

2.1. O desenho e as Artes na pandemia do Covid-19

Sabe-se que as Artes, historicamente, têm ocupado um lugar de resistência numa sociedade completamente dualista marcada pela divisão entre razão e emoção, corpo e mente, onde a presença de um deve se sobrepôr à do outro. Nas escolas, essa dualidade fica ainda mais nítida quando compara-se a carga horária de disciplinas direcionadas ao raciocínio lógico matemático e a literacia à daquelas que tratam do fazer artístico, tal como Artes Visuais, Dança, Música, entre outras.

Ao longo deste período de isolamento social, muito se tem discutido sobre a importância das Artes para o enfrentamento desse momento tão delicado pelo qual estamos passando, tendo em vista que o cuidado com a saúde emocional tem sido primordial. Surgem,

assim, muitas reportagens, artigos e notícias televisivas que ressaltam o papel fundamental da Arte, como destaca a Cernicchiaro(2020):

A arte saiu do seu lugar de coisa menor, ganhou status de serviço de utilidade pública diante do tédio, da solidão, do medo, do trauma. Podemos pensar essa conjunção entre a necessidade do isolamento e a revalorização da arte como uma espécie de linha de fuga de nossa temporalidade acelerada, sufocante, de nosso automatismo vazio, de nossa insensibilidade mercadológica, uma possibilidade de criação de mundos comuns, ali onde os corpos não podem se tocar, não a falsa universalidade do como-um fascista (que reduz a alteridade à mesmidade, o outro ao eu), mas a criação de mundos comuns, onde os seres se percebem como seres-uns-com-os-outros, singularmente plurais, segundo a bela expressão de Jean-Luc Nancy. Uma abertura ao outro, ao mundo, ao mundo do outro, a outros mundos possíveis (CERNICCHIARO, 2020, n.p.).

Os artistas fizeram das janelas ou das varandas de suas casas palcos para aliviar o estresse, dentre outros sentimentos que emergiram nesse momento tão tenso em que vivemos. Isso através da música, da dança, do teatro, da pintura, do desenho, entre outras manifestações da Arte. Apesar da desvalorização da arte e da cultura, tais como foi possível perceber a ressignificação de espaços e atitudes pelos artistas e pela aceitação de seu público.

A seguir, apresento algumas imagens que retratam a Arte enquanto subsídio para o enfrentamento do caos que a pandemia criou.

Figura 16: Arte na pandemia



Fonte: G1¹⁴.

Além disso, com a pandemia do Covid-19, as Artes voltam a se destacar em meio ao fechamento das escolas, cinemas, casas de shows, entre outros lugares em que a Arte resiste mesmo diante da falta de apoio e incentivo público. Contudo, os artistas tiveram que se

¹⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/19/coronavirus-arte-reflete-impacto-mundial-da-doenca-fotos.ghtml>.

reinventar, fizeram de suas janelas e/ou sacadas palcos para expressar sua Arte (música, dança, teatro etc.).

Segundo a pesquisa¹⁵ divulgada pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 29% da população acredita ter sofrido impactos negativos na própria saúde. Entre pessoas diagnosticadas com depressão, 47% afirmaram que o quadro foi agravado nos últimos meses. Além disso, 40% dos entrevistados informaram que se sentem mais tristes; e 54%, mais ansiosos ou nervosos.

Por outro lado, houve uma crescente busca por novas atividades, entre elas, as artísticas, por meio de palestras e cursos ofertados na modalidade “*on-line*”, além das chamadas “*lives*”, que invadiram as redes sociais com uma programação diversa e abrangente, com direito a visitas às exposições em museus, apresentações de “*shows*” de artistas etc. Tudo isso foi possibilitado a partir das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o que fez com que, segundo a pesquisa já citada, o tempo médio de uso desse tipo de recurso fosse superior a cinco horas, representando um aumento de uma hora e trinta minutos em relação ao tempo de uso antes da pandemia. Entre os jovens de 18 a 29 anos de idade, o tempo médio de uso de computador ou “*tablet*” foi de sete horas e 15 minutos, quase três horas a mais do que no período anterior à pandemia.

As pessoas também recorreram a cursos de Arte, de desenhos etc., como destaca a reportagem de Oliveira (2021) do site Porvir, a qual afirma que, segundo o relatório *Online Education Steps Up: What the world is learning (from home)* [“A educação online avança: O que o mundo está aprendendo (de casa)”], houve um maior engajamento em cursos envolvendo as chamadas socioemocionais, como mentalidade de crescimento (com um aumento de 206%), criatividade (51%), domínio do foco (119%), inovação (98%) e comunicação (131%), sendo que, no Brasil, o cenário verificado foi: Marketing de Instagram (com aumento de 103%), edição de vídeo (102%) e desenho (84%), conforme podemos observar, a seguir.

¹⁵ Disponível em: <https://minasfazciencia.com.br/2020/05/28/pesquisa-mostra-habitos-da-populacao-durante-a-pandemia/>.

Figura 17: Procura por cursos na pandemia

Fonte: Porvir.org.br¹⁶.

Essa grande procura por cursos que têm a Arte como ponto de partida demonstra que o conhecimento e as práticas que envolvem as Artes e perpassam por sentimentos e sensações que traduzem a necessidade do ser humano de se expressar com corpo e mente, trabalhando, juntos, em prol de uma harmonia biopsíquica, de modo a superar o atual estado de pandemia, que causou, dentre tantas consequências, o medo, a ausência de liberdade de ir e vir com as restrições sociais, dentre outras medidas de contenção da propagação do vírus do Covid-19.

Diante desse contexto em que a Arte tem sido colocada como ponto de apoio e suporte psicossocial no contexto de pandemia, urge a necessidade de se pensar como o desenho tem ajudado as crianças a enfrentarem a pandemia. Nesse sentido, Ialverg e Penha (2021, p. 3) nos ajudam a refletir sobre a importância desse para as mesmas, pois, nesse ato de desenhar, elas expressam “ideias e sentimentos da sua vivência na pandemia e no isolamento, deixando as marcas da memória de sua história” nestes tempos tão difíceis longe da escola, tal como podemos perceber na imagem a seguir:

¹⁶ Disponível em: <https://porvir.org/pandemia-aumenta-procura-por-cursos-online-sobre-habilidades-comportamentais-e-vida-digital/>.

Figura 18: Percepções das crianças sobre o estado de pandemia

Fonte: Arte/G1¹⁷.

Esses elementos impostos pela pandemia do Covid-19 trazem grandes impactos para as crianças e para a população em geral, mas o desenho aparece, nesse contexto, enquanto linguagem e ferramenta de expressão e comunicação, sai do lugar de conhecimento teórico para o conhecimento prático, e resiste, mesmo em tempos confusos e cheios de incertezas.

Sabe-se que o desenho perpassa por toda a sociedade, se fazendo presente em diferentes momentos importantes da história. Assim, também, o desenho infantil possui grande relevância para o desenvolvimento infantil, sendo considerado como uma linguagem que potencializa várias possibilidades de aprender e ensinar, podendo ser eficaz e precioso para a mediação pedagógica no ambiente escolar.

Neste período pandêmico, a arte tornou-se um ponto de apoio para o enfrentamento psicossocial da pandemia, isto através de cursos no formato ERE, EAD, ou através de atividades gráficas e plásticas realizadas em telas de pinturas, ou atividades de artes cênicas, apresentações musicais, entre outras formas de artes desenvolvidas nas janelas e/ou sacadas de prédios como forma de sub-refúgio na pandemia do Covid-19.

Todas essas formas de contato com a arte revelam o potencial humano de se reestruturar e criar novas formas de desenvolver e explorar suas relações com a intervenção artística em seus mais diversos e acessíveis meios de transposição dos sentidos humanos.

¹⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/10/12/criancas-desenham-como-enxergam-a-pandemia-e-inspiram-consciencia.ghtml>.

2.2. História do Desenho: um diálogo entre os conceitos de criança e infância

Por longos anos, o ato de desenhar fez parte do cotidiano de muitas crianças e estudantes, principalmente, dos da Educação Infantil. No entanto, pouco se discutia sobre essa prática no campo educacional devido aos contextos sócio-histórico e cultural que predominavam na sociedade há séculos.

Contudo, neste tópico, desenvolvo uma linha tênue da ascensão do desenho enquanto fonte e/ou objeto de pesquisa e estudos de diversas áreas do conhecimento, uma vez que “o homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem” (DERDYK, 1990, p. 10).

Mas, qual é a relação entre desenho, criança e infância? Para se chegar a uma resposta, é preciso passear pelas principais obras dos teóricos que contribuíram para a disseminação de pesquisas sobre o desenho enquanto fonte de conhecimento, pois, “não parece inútil esclarecer as motivações que deram origem a esse interesse pelo desenho infantil”(MÈREDIEU, 2006, p. 2), já que, segundo Rioux (1951, p. 6), existe uma “estreita conexão entre as ideias filosóficas dominantes no momento e o estudo da criança, em geral e os estudos de suas produções gráficas em particular”.

O desenho se fez presente em toda a história da humanidade. Contudo, sua presença, na grande maioria dos casos, estava atrelada à perspectiva adulta e aos interesses sociais e culturais dominantes. Isto é muito bem descrito por Sant Ana e Sant Ana (2019), que detalham a presença do desenho no Renascimento, onde “os desenhos ganham realidade profunda na anatomia humana”; na Revolução Industrial, quando “é voltado para a projeção de máquinas e equipamentos”; e na Idade Contemporânea, com “os movimentos artísticos mantiveram e continuaram a aplicar suas obras[...]” (SANT ANA; SANT ANA, 2019, p. 75).

Essa forma de perceber e reconhecer o desenho enquanto obra e prática de adultos e/ou profissionais das Artes e/ou de alguma outra área do conhecimento demonstra o quanto as crianças e suas práticas infantis eram desconsideradas e invisibilizadas durante um longo período histórico, isso devido à ausência do sentimento e do (re)conhecimento da infância,

uma fase específica e singular que requer, além de cuidados, atenção e incentivos para o desenvolvimento das habilidades e competências socioeducacionais.

Nesse contexto, Philippe Ariès (1978) afirma que:

[...] essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude [...] (ARIÈS, 1978, p. 10).

A concepção de criança era restrita a um adulto em miniatura, ou seja, não lhe era dado nenhum tratamento diferencial, sendo ela sempre comparada e colocada num patamar de equivalência a um adulto em desenvolvimento. Segundo Ariès (1978, p. 10) “a criança era portanto diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força enquanto as outras características permaneciam iguais”. Suas práticas eram, assim, subestimadas, pois, para a sociedade, a criança não era ainda capaz de realizar ou praticar algo que fosse considerado um produto de sua inteligência, sendo comparada a “um anão, mas um anão seguro de que não permanecerá anão” (ARIÈS, 1978, p. 10).

Sabe-se que, nos tempos da Idade Média, segundo os estudos de Ariès (1978, p. 10), a sociedade “via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos”.

A educação dessas crianças, nesse período, era restrita, inicialmente, ao convívio familiar, pois “a criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las” (1978, p. 10), sendo a mesma considerada um adulto em miniatura. Nessa configuração histórica, o ato de desenhar da criança também não era valorizado enquanto produção e expressão, pois, nessa época, “as superfícies usadas para desenhar ou escrever antigamente (o papiro, a pele de animal ou mesmo o papel) eram escassas. Geralmente, as crianças não tinham acesso a esses materiais devido ao alto custo” (SANS, 2014, p.22).

A criação de escolas e de colégios data, segundo Ariès (1978), do final do século XVII, quando a criança era separada da família por um determinado tempo, numa espécie de quarentena; contudo, foi nos séculos XIX e XX, que começou a surgir “um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos” (ARIÈS, 1978, p. 12).

Ser criança e agir como tal, por muito tempo, gerou ideias equivocadas que as colocavam como passivas e desprovidas de razão ou como incapazes de produzir cultura. No entanto, “essa falta de interesse pela infância passou a se alterar no século XVIII. Uma nova tendência psicológica teve como pioneiro, entre outros, o filósofo e educador Jean - Jacques Rousseau (1712-1778), que considerava a infância uma etapa distinta e importante de nosso desenvolvimento” (COX, 2007, p. 3-4)

Com as contribuições dos estudos de Rousseau (1762), outros pesquisadores passaram a ver a criança de uma forma mais reflexiva, visto que “pouco se conhecia sobre como as crianças realmente se comportam e se desenvolvem, e alguns autores eminentes começaram a registrar detalhes - muitas vezes de seus próprios filhos”, tal como Charles Darwin, que “publicou em 1877 um relato sobre o desenvolvimento de seu filho, apelidado Doddy” (COX, 2007, p. 4), entre outros

Sob a influência das ideias de Rousseau (1762), os estudos sobre o desenho infantil começaram a ganhar espaço no cenário acadêmico e sociocultural. O italiano Corrado Ricci foi um dos precursores dos estudos sobre o desenho, com seu libretto “A arte das crianças pequenas”, publicado em 1887, como destaca Maureen Cox em seu livro “Desenho da criança” (2007).

Sendo assim, o ato de desenhar saiu do anonimato, do campo restrito a uma folha de papel, às paredes da casa, aos olhares de repreensão, para ganhar espaço no tão aclamado cenário acadêmico, palco de grandes disputas sociais, culturais e de poder; do poder da escrita, do poder de representação, do poder de legitimação, onde qualquer objeto de estudo ganha status de conhecimento e relevância nas discussões acadêmicas. Com isso, o conhecimento sobre o desenho infantil passou a abranger diversas áreas do conhecimento:

O desenho é introduzido no tratamento: em 1926, Sophie Morgenster trata desse modo um caso de mutismo numa criança de nove anos. Paralelamente, prosseguem estudos sobre o “sentido estético” da criança;[...] Já os sociólogos, inclinaram-se desde logo a comparação entre os desenhos infantis oriundos de diversos países. Os trabalhos de Probst sobre os desenhos no meio muçulmano datam de 1907; Rioux retoma-os mais tarde, criticando-os. A influência do evolucionismo de Spencer levará a estudar juntas as produções das crianças e dos primitivos; audaciosas comparações serão então tentadas. No momento atual, os estudos sobre o desenho beneficiam-se da contribuição - considerável em psicologia infantil - da obra de Piaget, e prosseguem no sentido de uma elucidação dos mecanismos da expressão infantil, expressão que não é mais gráfica e plástica apenas, mas também gestual e musical (MÈREDIEU, 2006, p. 2).

Com estes estudos e pesquisas desenvolvidas, fica nítida a versatilidade do desenho infantil enquanto fonte de pesquisa sociocultural, bem como revelada a necessidade de

conhecer e refletir sobre o ato de desenhar das crianças, pois este pode ajudar na percepção de como ocorre o desenvolvimento biológico e sociocultural das mesmas.

Sans (2014) descreve alguns marcos para compreensão, reconhecimento e popularização do ato de desenhar das crianças. Um deles foi o Movimento de Educação Artística, surgido em fins do século XIX, que “objetivava apontar a importância da expressão artística da criança [...] Em paralelo com os movimentos gerais de renovação da educação, o auge do Movimento de Educação Artística, aconteceu com Primeiro Seminário de Educação Artística, realizado em Dresden, na Alemanha, em 1901” (SANS, 2014, 23-24).

Todos estes, dentre outros eventos, contribuíram para a propagação do desenho infantil enquanto uma linguagem visual e comunicativa que faz parte das artes, mas que tem uma singularidade própria da infância e do processo de desenvolvimento infantil, a livre expressão e total desvinculação aos propósitos adultos, embora esteja sob o olhar deles.

Sendo assim, Cox (2007, p. 3) afirma o que esta pesquisa vem discutir, que “as crianças vem desenhando, certamente, há séculos em paredes, papel, lousas, na terra, porém muito pouco desses originais ou suas cópias, foram preservados”, uma vez que a sociedade vem avançando no que tange à concepção de criança, infância e desenho infantil.

2.3. A Educação Infantil, o desenho e as políticas públicas educacionais no Brasil

A educação, no Brasil, tem passado por diversas mudanças no decorrer de um tempo historicamente marcado por ações de poder e influências, e a etapa da Educação Infantil também é marcada por estas ações, refletidas na presença e/ou ausência de políticas públicas educacionais, as quais acompanham o contexto de mudanças sócio-históricas instauradas em nosso país.

Faz-se necessário destacar que políticas públicas educacionais nada mais são do que “tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. [...] Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar” (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Constituída como a primeira etapa da educação formal brasileira desde 1996, a Educação Infantil, hoje, debuta com os seus 15 anos de reconhecimento sociocultural, mas também enquanto protagonista de um longo processo de lutas sociais, tal como o movimento feminista, entre outros, responsáveis, dentre outros fatores, por esta alcançar o seu lugar de direito, o lugar de direito de milhares de crianças e de suas respectivas famílias.

A escolarização das crianças fora marcada pela segregação demarcada pelas classes sociais. Por certo, aquelas pertencentes à classe burguesa, e/ou principalmente às classes superiores ou ao clero, teriam grandes chances de frequentarem a escola e serem alfabetizadas. No entanto, aquelas pertencentes à classe trabalhadora tinham poucas possibilidades de aprender a ler e escrever, pois não tinham acesso à escola e, na maioria dos casos, seus pais e/ou responsáveis não tinham o domínio das habilidades necessárias para ajudá-las.

Ao olharmos para a história da educação no Brasil, nos deparamos com alguns marcos importantes na constituição do fazer educativo, e isto sob o olhar das políticas públicas educacionais. Segundo Saviani (2012, p. 8), “pode-se considerar que o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, editados em dezembro de 1548 para orientar as ações do primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549 [...]”.

Com uma perspectiva de educação religiosa ou catequese, a (des)educação das crianças indígenas estava, assim, sob a responsabilidade dos jesuítas. Contudo, foi implementada a chamada Reforma Pombalina, a qual destituiu os jesuítas da missão dada pela Coroa Portuguesa, que, através do “Alvará de 28 de junho de 1759, determinou o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo as “aulas régias” a serem mantidas pela Coroa, para o que foi instituído, em 1772, o “subsídio literário” (SAVIANI, 2012, p. 9).

Segundo Trinchão (2008, p. 143), “o Marquês de Pombal não propôs o conhecimento em Desenho como cadeira para a reforma do “ensino menor”, pois foi priorizado o ensino do ler, escrever e contar e cadeiras de Grego, Retórica, Gramática e Filosofia”, sendo introduzido o ensino de desenho na educação das camadas populares apenas a partir de 1779, apesar das reformas iniciadas em 1759 (TRINCHÃO, 2008).

Segundo Saviani (2012), a Coroa Portuguesa abriu mão de alguns subsídios destinados à educação no país, mais especificamente daqueles destinados ao ensino primário das Províncias, destituindo “o Estado Nacional de cuidar desse nível de ensino. Considerando que as províncias não estavam equipadas nem financeira e nem tecnicamente para promover a difusão do ensino, o resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada” (SAVIANI, 2012, p. 9).

O século XIX ficou marcado pelo altíssimo índice de analfabetismo, ou seja, milhares de crianças, jovens, adultos e idosos não sabiam ler nem escrever, dentre outras habilidades básicas que são desenvolvidas por meio do acesso à educação escolar. Saviani (2012, p. 10) aponta que “ao longo da Primeira República, o ensino permaneceu praticamente estagnado, o

que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920 [...]”.

A preocupação em se ter um lugar direcionado aos cuidados das crianças filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras no Brasil, só veio à tona, após a Revolução Industrial, mais precisamente no ano de 1899, segundo estudos de Kuhlmann (1996); no entanto, “diferentemente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Somente a partir da década de 60 é que o governo federal publicou a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, através das Diretrizes de Bases da Educação Nacional (DBEN), instituindo, em seu Artigo 23, a chamada educação pré-primária, direcionada às crianças menores de sete anos, e que poderia se dar no lar e na escola, que, naquela época, seriam os maternais ou jardins-de-infância (BRASIL, 1961). Contudo, logo após, no Artigo 24 do referido dispositivo, o governo divide essa responsabilidade: “as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961).

Na década seguinte, em 11 de agosto de 1971, foi publicada a Lei n.º 5.692, que fixou as novas Diretrizes de Bases da Educação Nacional (DBEN), na qual o ensino voltado para as crianças de zero a sete anos passou a ser integrado ao chamado primeiro grau. O Artigo 17 afirma que “o ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos” (BRASIL, 1971). No Inciso Segundo, destaca-se que serão os sistemas de ensino que terão a responsabilidade de fazer com que estas crianças recebam a conveniente educação em “escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

Outro marco importante foi visto na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, a qual defende, em seu Art. 6º, a educação como um dos direitos sociais; e, em seu Artigo 205, preceitua que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Já em seu Artigo 208, afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988, p. 124).

A Educação Infantil passa, então, a ganhar mais notoriedade no cenário das políticas públicas, sendo, agora, uma das garantias do Estado para a consolidação do direito à educação, tornando obrigatório e gratuito o acesso de crianças a partir de quatro anos de idade. O desenho encontra-se dentro deste contexto de conquistas, por integrar o campo pedagógico no ato de brincar da criança, pois, “o desenho é brincadeira, é experimentação, é vivência. O desenho para a criança, ‘dona da brincadeira’, é o grande palco de seu universo íntimo. A criança desempenha todas as personagens, inventando regras que ela mesma se encarrega de subverter” (DERDYK, 2015, p. 63).

A década de 90 foi muito importante para a consolidação de políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Infantil, sendo publicado, em 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), com a Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990, cujo Art. 53 preceitua o seguinte:

Art. 53. A criança e o Adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando lhes: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Direito de ser respeitado por seus educadores; III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990, p. 43).

Este documento teve – e tem – um peso muito grande no que diz respeito à concepção que se tem da criança enquanto um sujeito de direitos que precisam ser garantidos pelo Estado e família, pois por muitos anos, lhe foram negados esses direitos elencados no documento.

Em 1996, tivemos mais uma publicação das Diretrizes de Bases da Educação Nacional (DBEN), por meio da Lei de n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual continua em vigor e traz em seu Artigo de número segundo a educação como dever da família e do Estado; e, em seu artigo quarto, a garantia do Estado da “II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996).

Para fechar a década de 90, foi publicado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que traz orientações quanto ao trabalho pedagógico e à especificidade da Educação Infantil. Dentre essas orientações, o referido documento evidencia que:

Quando se tratar de atividades de desenho ou pintura, é aconselhável que o professor esteja atento para oferecer suportes variados e de diferentes tamanhos para serem utilizados individualmente ou em pequenos grupos, como panos, papéis ou madeiras, que permitam a liberdade do gesto solto, do movimento amplo e que favoreçam um trabalho de exploração da dimensão espacial, tão necessária às crianças desta faixa etária (BRASIL, 1998, p. 98).

É importante ressaltar que o Brasil recebeu, em 1941, uma exposição de desenhos de crianças inglesas, organizada por Herbert Read e apoiada pelo Conselho Britânico, sendo exibida no Museu de Arte do Rio de Janeiro, o que, segundo Osinski e Simão (2014, p. 201), “entusiasmou intelectuais e educadores brasileiros, impressionados com a qualidade e expressividade dos trabalhos, resultando em projetos, como as escolinhas de arte e as exposições de arte infantil”.

Ainda hoje, se não fosse o advento da pandemia, seria comum vermos nas creches e, principalmente, nas pré-escolas, murais e/ou varais de atividades dos educandos nos quais podemos encontrar desenhos. Essas ações são reflexos dos eventos que outrora citei, uma forma de incentivar e de valorizar as produções artísticas, estimulando sua criatividade, expressividade e autonomia por meio da exposição e do reconhecimento da autoria infantil.

A partir dos anos 2000, foram publicados outros documentos importantes para nortear o trabalho na Educação Infantil, destacando sua importância, bem como os avanços e conquistas dessa etapa escolar na educação básica. Alguns desses documentos abrangem um contexto de educação mais amplo, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Já em 2009, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais ressaltam que a criança é

[...] o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

No contexto específico da Educação Infantil, temos a Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de até seis anos de idade, publicada em 2006. Em 2009, foram publicados os seguintes documentos: Indicadores da qualidade na Educação Infantil, de 2009; e a Resolução CNE/CEB n.º 5, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.

Em 2018, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da educação básica, estabelece os direitos de desenvolvimento e aprendizagem, reforça a concepção da criança enquanto um ser histórico que cria e modifica a cultura. Nesse documento, percebe-se o incentivo ao trabalho pedagógico com as Artes Visuais, bem como o desenho enquanto prática educativa para as crianças, pois, assim, elas “se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos” (BRASIL, 2018, p. 39).

No ano de 2020, todos os setores da educação foram afetados pelo estado de pandemia do novo coronavírus, e a Educação Infantil também passou a ter suas aulas direcionadas à nova proposta de ensino indicada pelo governo federal, a saber, o ERE, sob as recomendações descritas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual encaminhou ao MEC alteração no Artigo oitavo do Decreto n.º 9.057, de 27 de maio de 2017, para, assim, possibilitar a oferta do ensino na Educação Infantil na modalidade remota.

Contudo, a falta de implementação de políticas públicas que cooperem com a manutenção do direito à educação mesmo em meio à pandemia tem colocado em risco o desenvolvimento cognitivo de milhares de crianças em nosso país, tendo em vista que cabe ao governo a garantia do acesso à educação. Acesso esse que, neste contexto pandêmico, requer ações públicas que deem condições físicas e estruturais aos educandos.

Compete ao governo federal, em união com os estados e municípios, a implementação de políticas educacionais, tais como: o acesso a uma rede de *internet* ou dados móveis que permitam o contato do educando com o seu professor (a); e acesso a um aparelho tecnológico – como *tablet*, *smartphone* ou computador (*notebook*) –, os quais se tornaram, na atual conjuntura educacional, ferramentas pedagógicas essenciais para o fazer educativo em meio à pandemia.

Nesse sentido, urge a necessidade de uma postura mais eficaz do governo frente às demandas da educação, pois “a escola pública no Brasil vive de fato momentos difíceis. No entanto, todos os momentos da educação no Brasil, desde a chegada dos jesuítas em 1549, têm sido bem difíceis (SAVIANI, 2020, p. 23)”. Contudo, se faz necessário um olhar mais apurado para o cenário educativo em nosso país, que se encontra neste contexto de pandemia.

Diante do estado pandêmico, percebe-se a necessidade de fazer deste contexto desafiador uma oportunidade de reorganização escolar, de escrever uma nova página da educação pública em nosso país, pautada na promoção de um ensino que priorize o alunado, dando-lhes condições materiais, bem como as ferramentas necessárias para avançar no seu aprendizado, assim como os docentes priorizando uma formação que contemple as novas e necessárias habilidades que trazem dinamismo e qualidade à ação educativa. O ato de desenhar pode, sim, ser um mediador nesse processo educativo tão singular imposto aos educandos que estão iniciando os estudos, pois o aprendizado e as descobertas que lhes impulsionam a serem educandos curiosos e criativos em todo o percurso educacional.

No próximo tópico, “Reinventando a educação: desafios para o ato de desenhar”, abordarei essa necessidade de transformação e reinvenção da educação e seus processos educativos permeados de aprendizagem, (in)formação e (re)construções de saberes e de práticas socioculturais.

2.4. Desenho realista ou desenho da criança? Uma discussão

Alguns estudos e pesquisas acadêmicas e científicas chegaram à conclusão de que o ato de desenhar perpassa por algumas fases ou etapas, as quais foram descritas e socializadas, a princípio, por Georges Henri Luquet¹⁸ (1969), que desenvolveu pesquisas sobre lógica e epistemologia, arte primitiva, etnologia, história e desenho infantil, sendo este último o que demandou maior esforço e tempo de estudos, bem como maior reconhecimento para o autor.

Em 1929, Georges Henri Luquet publicou sua obra “*Le Dessin Enfantin*”, que foi traduzida (O desenho infantil) e publicada no Brasil 40 anos depois, em 1969. Tal obra constituiu-se como um marco nos estudos sobre o Desenho infantil, tornando-se referência para muitos pesquisadores e professores em todo o mundo, pois apresenta não somente as fases do desenho infantil, mas uma teoria que enaltece o ato de desenhar das crianças, colocando-as como protagonistas do saber, de um saber carregado de significados e de relevância.

¹⁸Georges-Henri Luquet nasceu em Rochefort-sur-Mer, em 21 de janeiro de 1876. Recebido aos 18 anos na École Normale Supérieure, foi, em sua época, o mais jovem associado da filosofia na França. Doutor em Letras, também se formou na École des Hautes Études. (Disponível em: <http://luquet-archives.univ-paris1.fr/biographie.php>. Acesso em: 25 fev. 2021).

Contudo, vale a pena salientar que esse não foi o primeiro estudo de Luquet, pois, esta obra foi publicada em 1927, ou seja, 14 anos depois de sua primeira obra “*Les dessins d’un enfant*” (1913), traduzida como “Os desenhos de uma criança”, cujo método de pesquisa contava com um pouco mais de 1.700 desenhos de sua filha Simonne, coletados ao longo de dez anos, a partir dos seus três anos e três meses, segundo informações contidas em um *site*¹⁹ dedicado ao autor.

Identifiquei que Luquet dedica três capítulos de sua obra – a saber: VII, VIII e IX – para discutir e descrever as fases do Desenho infantil. Na segunda parte de sua obra, a qual ele denomina “Evolução do Desenho Infantil”, o mesmo traz um conhecimento que se tornou precioso para professores que viam neste estudo uma forma de compreender melhor essa expressão e linguagem dos seus alunos, podendo, assim, contribuir e se instrumentalizar pedagogicamente para poder incentivar e proporcionar estímulos que ajudem a desenvolver as habilidades e competências a partir do desenho dos discentes.

Ainda hoje, o conhecimento destas fases de desenvolvimento do desenho da criança é um aporte teórico e didático imprescindível para o profissional que trabalha pedagogicamente com crianças, pois lhe possibilita suporte para compreender essa linguagem tão significativa para os educandos e lhe proporciona conhecimentos básicos que cooperarão para o incentivo, identificação e valorização dessa prática educativa em sala de aula.

O desenho infantil é, antes de tudo, realista, isto porque, segundo o autor, “nenhum termo convém melhor do que o de realismo para caracterizar o desenho infantil no seu conjunto. Realista, antes de mais nada, pela natureza de seus motivos, dos temas que trata” (LUQUET, 1969, p. 123).

Ao refletirmos sobre tal conceito, entendemos um pouco o porquê de algumas posturas e concepções sobre o desenho infantil ainda na atualidade, e percebemos que existe uma pressão sociocultural que quer impor às crianças a responsabilidade de refletir (no sentido de espelhar) em seu desenho uma perspectiva adulta dos fatos ocorridos em no seu ato de desenhar, tornando-o mais realista possível, a fim de atender os desejos dos adultos. Isto acontece, dentre outros fatores, por se esperar que a criança aja apenas como mera reprodutora de sua cultura, e não como produtora e autora, que cria, que faz uma releitura, que escreve e descreve sua realidade social, afetiva, cultural de uma forma única e muito específica.

¹⁹Disponível em: <http://luquet-archives.univ-paris1.fr/biographie.php>. Acesso em: 21 mai. 2021.

Ao conceituar o Desenho infantil, Luquet (1969, p. 123) destaca que o mesmo tem duas finalidades diferentes, a saber: “ser executado pelo prazer que proporciona à vista, pelo seu simples aspecto visual, ou para reproduzir objectos reais”. O desenvolvimento das funções motoras e o aspecto visual consequente é, inicialmente, o que motiva a criança a continuar o movimento do ato de desenhar, pois, para ela, esse é um ato de descoberta e prazer. Essas constituem as principais características da primeira fase do desenho infantil.

Contudo, a segunda finalidade descrita por Luquet se refere ao olhar que a sociedade tinha em relação à criança; um olhar marcado por uma elevada expectativa realista e pouco sensível, desprovida de criatividade e de respeito às criações visuais que eram desenvolvidas dentro do fator tempo e amadurecimento biológico da criança.

Dentro de uma perspectiva realista, Luquet (1969) descreve o desenho e suas fases, identificadas como realismo *fortuito*, realismo *falhado* e realismo *intelectual*; todas elas marcadas por uma característica central, que é destacada logo após a denominação de realismo, sendo as mesmas carregadas de uma interpretação que tende ao julgamento negacionista da ação infantil.

A primeira fase descrita é o realismo *fortuito*, que ocorre a partir dos 18 meses até os três anos de idade, e tem como principal característica o fato de que, a princípio, a criança não desenha para criar ou para representar uma imagem e/ou acontecimento, mas, simplesmente, para fazer linhas, para deixar marcar sobre uma superfície, pelo prazer da descoberta do exercício motor. Segundo Luquet (1969), para a criança:

Fazer um traçado é executar movimentos da mão que, estando munida de acessórios variados, deixa num suporte, tal como uma folha de papel, traços visíveis que não existiam antes. A criança pode chegar por si própria à ideia do traçado e à intenção de o fazer. Os movimentos da mão explicam como a criança os executa sem que correspondam a uma utilidade. São, antes de mais nada, o simples efeito do consumo espontâneo de uma superabundância de energia neuromuscular, e o exercício dessa actividade é acompanhado de um prazer que incita a criança a recommençar (LUQUET, 1969, p. 136).

O fato de ser, a princípio, denominado como um ato *fortuito*, ou seja, não intencional, não tira a importância deste ato de desenhar para a criança, pois, nesta fase, assim como nas outras, demonstra-se o seu desenvolvimento e, “esses traços, uma vez produzidos, são vistos pela criança que reconhece ser seu autor. Esta obra involuntária poderia parecer a um adulto insignificante e sem qualquer interesse; mas para a criança é um produto de sua actividade, uma manifestação de sua personalidade, uma criação” (LUQUET, 1969, p. 136), pois, ao

traçar as linhas numa superfície qualquer e observar seu resultado, a criança assume um protagonismo e uma independência cognitiva e criativa, de forma que:

A consciência que tem então, de possuir um poder criador valoriza-a na sua própria estima e é a origem de um prazer que procura renovar recomeçando os seus desenhos, que, primeiro esporádicos, se tornam depois intencionais. Podem observar-se nas paredes das ruas traços de carvão, giz, lama, feitos com um prego ou um seixo que são confirmações mecânicas da presença do seu autor, espécie de assinaturas instintivas (LUQUET, 1969, p. 136).

Ao decorrer desse período, caracterizado como *fortuito*, a criança vai percebendo que seus movimentos e traços aleatórios podem representar algo, e assim “consciente da sua faculdade gráfica, a criança exercita-a voluntariamente; de facto, a partir deste momento, anuncia frequentemente o desenho que vai fazer, antes de o executar. A fase inicial, preliminar ao desenho propriamente dito, está terminada” (LUQUET, 1969, p. 143).

A seguir, temos imagens que representam essa fase.

Figura 19: Realismo fortuito

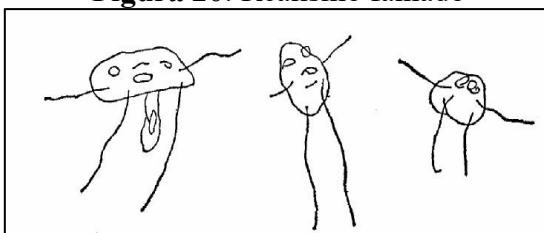


Fonte: Luquet (1969, p. 46)

Essa fase inicial é de fundamental importância para a criança e de imprescindível conhecimento para os docentes que atuam, principalmente, com alunos da Educação Infantil, pois, sem as informações e sem os conhecimentos desta prática educativa, dificilmente haverá uma compreensão que o ato de desenhar “precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras)” (SARMENTO, 2011, p. 28).

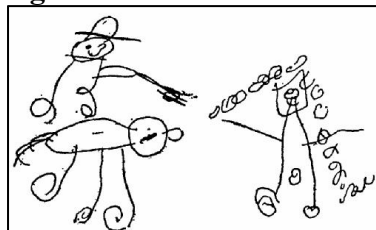
A segunda fase descrita é o realismo *falhado*, tendo como principal característica as falhas nas tentativas, e pode ocorrer a partir dos três anos até quatro ou cinco anos de idade. Essa fase, segundo Luquet (1969), leva o nome de realismo *falhado* porque, “uma vez chegado ao desenho propriamente dito, a criança quer ser realista. Mas esta intenção choca a princípio com obstáculos que dificultam a sua manifestação. O desenho quer ser realista, mas não chega a sê-lo. É o que chamaremos a fase do realismo falhado” (1969, p. 147). Logo a seguir, apresentamos imagens de desenhos que representam essa fase.

Figura 20: Realismo falhado



Fonte: Luquet (1969, p. 150).

Figura 21: Realismo falhado (1)



Fonte: Luquet (1969, p. 152).

Esta característica ressaltada e justificada pelo autor demonstra uma única e limitada perspectiva de leitura do que é proposto no desenho da criança. Tal prática reforça o restrito e equivocado modo de olhar a produção gráfica infantil a partir de ideários adultos que diminuem as construções caracteristicamente infantis. Isto ocorre, principalmente, devido ao velado adultocentrismo, que nada mais é que

Um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultos/as no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tomando este momento da vida apenas uma passagem, um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade (FARIA; SANTIAGO, 2016, p. 850).

Essa forma de ver e de rotular as práticas infantis é muito recorrente. Contudo, como modo de defender tais práticas, há sempre alguma justificativa para “maquiar” o romantizado adultismo. Luquet (1969) destaca duas dessas justificativas, nomeadas pelo mesmo como “obstáculos”; a saber:

- 1) “O primeiro dos obstáculos que se deparam ao realismo é de ordem puramente física: a criança não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspecto que quereria, qual violinista estrepante que toca uma nota falsa”;
- 2) “A intenção realista encontra ainda um outro obstáculo, já não de ordem gráfica, mas psíquica, ou seja, o carácter ao mesmo tempo limitado e descontínuo da atenção infantil (LUQUET, 1969, p. 147).

Tais justificativas apontadas pelo autor partem do campo biológico e são de ordem natural, pois a criança desenvolve sua prática de desenhar conforme o seu desenvolvimento físico-motor, com algumas variações. De acordo com os seus estudos, Meredièu (2006, p. 24) afirma que “a evolução da criança começa com o que podemos chamar de desenho informal”. Porquanto, tais características sobressaltadas não deveriam ser consideradas como um

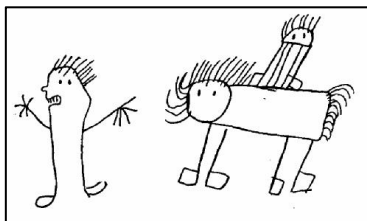
elemento de-formativo ou negativo, ou limitador, mas como elementos constituintes do pleno desenvolvimento gráfico da criança, que se encontra num processo de formação bio-psíquico-social.

Ainda sobre essa fase, o autor também denomina como incapacidade sintética o fato de a criança não conseguir representar graficamente o objeto desejado, e justifica que “em muitos desenhos, as dimensões relativas dos diversos elementos não têm nenhuma correspondência com as relações dos mesmos pormenores na realidade” (LUQUET, 1969, p. 151).

A próxima fase é o realismo *intelectual*, que pode ocorrer a partir dos cinco até sete ou oito anos de idade, e caracteriza-se por ser um período em que, segundo Luquet (1969), se alcança o tão almejado realismo, pois, “uma vez superada a incapacidade sintética, já nada impede que o desenho infantil seja plenamente realista, isto é, que represente, ao mesmo tempo que os pormenores do objecto representado, as suas relações recíprocas no conjunto constituído pela sua reunião” (LUQUET, 1969, p. 159).

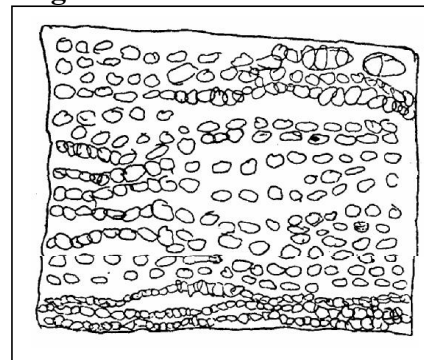
A seguir, temos imagens de desenhos que representam tal fase.

Figura 22: Realismo intelectual



Fonte: Luquet (1969, p. 163).

Figura 23: Realismo intelectual (1)



Fonte: Luquet (1969, p. 161).

Nesta fase, denominada *intelectual*, fica nítido, mais uma vez, que a capacidade intelectual da criança só é considerada quando a mesma corresponde a um ideal adulto, com as características que emanam do sentido puramente literal.

O autor explica a diferença entre o desenho infantil e o desenho adulto, algo muito importante a ser destacado neste estudo, pois, como já fora dito, há muitas comparações entre o ato de desenhar de uma criança e o de um adulto, provocando uma errônea visão e equivocada concepção do que seja o desenho infantil. Por esta razão, cabe ressaltar que:

o realismo do desenho infantil não é de modo algum o do adulto: enquanto este é um realismo visual, o primeiro é um realismo intelectual. Para o adulto o desenho para ser parecido deve ser como que a fotografia do objecto: deve reproduzir todos os pormenores e os únicos pormenores visíveis do local donde é visto e com a forma que eles tomam deste ponto de vista; numa palavra o objecto deve ser representado em perspectiva. Na concepção infantil, pelo contrário, um desenho, para ser parecido, deve conter todos os elementos reais do objeto, mesmo invisíveis do ponto de vista donde é focado quer de qualquer outro ponto de vista e, por outro lado, deve dar a cada um desses pormenores a sua forma característica, a que exige a exemplaridade (LUQUET, 1969, p. 159).

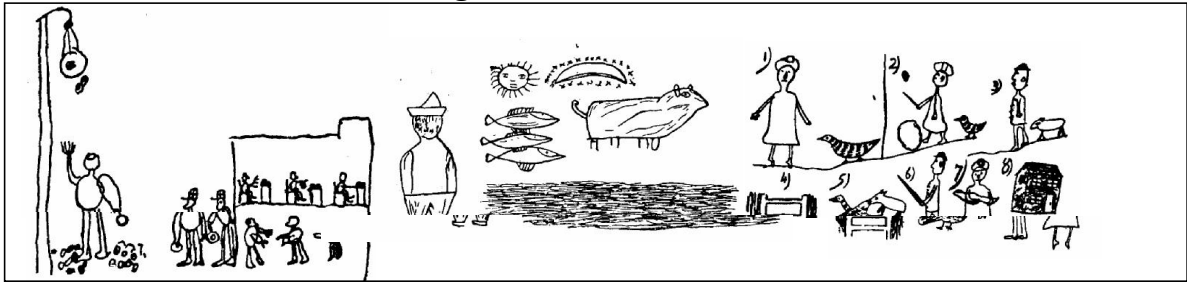
Percebe-se que, embora tal diferenciação seja descrita por Luquet (1969), essa consideração não é percebida na descrição das fases identificadas por ele, o qual as descreve dentro de um viés rígido e marcado pela cobrança de um realismo que parece ser inatingível à capacidade infantil. Com a evolução gráfica dos desenhos, a criança passa a fazer uso de técnicas como “a planificação, que consiste em representar o objecto em projecção no solo, como se fosse visto em linha reta. Este modo de representação é aplicado ao interior das casas para pôr em evidência o mobiliário das salas” (LUQUET, 1969, p. 171).

No decorrer dessa fase, a criança passa a sentir necessidade de aprimorar suas técnicas, a fim de realizar desenhos mais realistas, e é neste momento que, segundo Luquet (1969, p. 187), “a mesma preocupação da síntese que leva a criança, depois de ter a própria inventado o realismo intelectual como modo de representação gráfica, a abandoná-lo não menos espontâneo para o realismo *visual* característico do desenho adulto”, dando origem, assim, à última fase, a do realismo *visual*.

Acontece, desse modo, a passagem de fases – do realismo *intelectual* para o realismo *visual* – entre os sete e nove anos de idade, podendo durar até as idades de 12 a 14 anos, pois “de facto, as declarações verbais de várias crianças confirmam que elas optam deliberadamente pelo realismo visual, considerando-o, como o único e verdadeiro realismo” (LUQUET, 1969, p. 188). Luquet (1969) ressalta que:

seja qual for a idade em que se prolongue o período de desenho infantil para um determinado indivíduo, o seu fim é marcado pela renúncia ao realismo intelectual como modo de representação gráfica, pelo firme propósito de se conformar com a aparência visual, ainda que obstáculos diversos impeçam esta intenção de se realizar plenamente (LUQUET, 1969, p. 194).

Percebe-se que as experiências infantis com o ato de desenhar, desde a primeira fase descrita até esta última, são ricas e carregadas de sentido e significação, mas o ideário adulto que perpassa por olhares, questionamentos e exemplificações acaba por influenciar na escolha de uma representação tipicamente caracterizada como visual dentro de uma perspectiva adultocêntrica. A seguir, apresentamos imagens de desenhos que representam essa fase.

Figura 24: Realismo visual

Fonte: Luquet (1969, p. 198, 204, 206).

Cox (2007) contribui para essa discussão ao afirmar o quanto o ato de desenhar, especificamente das crianças, naquela época, era banalizado na sociedade, pois, em “em geral, o modo de pensar e de entender próprio das crianças, assim como suas habilidades, eram considerados imperfeitos ou inferiores aos dos adultos, não merecendo, portanto, ser registrados ou preservados” (COX, 2007, p. 3).

Contudo, o fato é que Luquet (1969) trouxe grandes contribuições para os estudos e para as pesquisas sobre o desenho infantil, mesmo tendo atuado em uma época em que a concepção de criança estava passando por um período de lentas, porém essenciais, mudanças, nas três primeiras décadas do século XX, a sua obra permanece atual, pois traz grandes reflexões sobre o desenho e a concepção de criança que se tinha naquela época.

Nesse sentido, ao identificar as fases do ato de desenhar, é possível perceber ainda os resquícios de um conceito que atravessava por uma perspectiva equivocada e destoante do que hoje entendemos como ser criança; no entanto, suas obras ainda são de fundamental importância para refletirmos sobre a ação de desenhar da criança.

No próximo tópico, conheceremos uma nova abordagem do desenho infantil e suas fases, com as contribuições das obras de Viktor Lowenfeld e Brittain (1977), que estabelecem uma nova discussão acerca do ato de desenhar, envolvendo o desenho livre x o desenho ensinado.

2.5. Desenho livre x Desenho ensinado

Um grande defensor do desenho livre, Viktor Lowenfeld²⁰ (1903-1960), destacou o desenho infantil dentro dos seus estudos e pesquisas, tornando suas produções “Desarrollo de la capacidad creadora”, publicada em 1957 e traduzida para o Brasil em 1977 como “Desenvolvimento da capacidade criadora”; e “El niño y su arte”, publicada em 1958 e traduzida para o Brasil como “A criança e sua arte”, em 1977. Essas obras se tornaram referências para posteriores estudos e pesquisas tanto de pesquisadores quanto de professores de diferentes áreas do conhecimento que desenvolvem trabalhos sobre o protagonismo infantil dentro da perspectiva da Arte e da Educação.

O conhecimento das obras e da teoria de Lowenfeld (1977) nos ajuda a compreender melhor a importância do desenho infantil para as crianças e como podemos estimulá-las a desenvolverem essa linguagem de maneira leve e saudável, pois o ato de desenhar “reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 35).

Os autores são grandes defensores do ato de desenhar de forma espontânea, ou seja, sem intervenção externa; e do incentivo dos pais e/ou professores às práticas artísticas de crianças e alunos, pois assim, segundo os mesmos, “toda criança usaria impulsos criadores profundamente arraigados, sem inibição, confiantes em seu próprio meio de exprimir-se. Quando ouvimos uma criança dizer: ‘Não sou capaz de desenhar’, podemos estar certos de que houve alguma espécie de interferência em sua vida” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 19). Esta afirmação de Lowenfeld e Brittain (1977) ressalta o quão importante é, para os professores que trabalham com crianças, o acesso ao conhecimento sobre o desenho, a fim de evitar comentários que desestimulem este ato criador, pois o desenho infantil necessita “urgentemente, de apoio dos adultos para que as crianças não parem de desenhar antes da adolescência, por ser um meio natural e eficaz de desenvolvimento de muitas propriedades, inclusive por desenvolver a criatividade como um componente importante para a vida” (SANS, 2009, p. 41).

No período de realização desta dissertação, tal proposição se tornou ainda mais necessária, pois, com o desenvolvimento de aulas e atividades remotas na Educação Infantil durante o período de pandemia, o estímulo do ato de desenhar como prática educativa tornou-

²⁰ Viktor Lowenfeld (1903-1960) foi um artista vienense, estudioso, psicólogo, educador, escritor e palestrante prolífico e professor de arte e educação artística. Nasceu em Linz, Áustria, e formou-se no College of Applied Arts e na Academy of Fine Arts de Viena. Enquanto lecionava, obteve o doutorado em educação pela Universidade de Viena (1928) e atuou como diretor de arte no Instituto para Cegos. (Disponível em: <https://libraries.psu.edu/findingsaids/587.htm> Acesso em: 25 fev. 2021).

se ainda mais relevante para potencializar o desenvolvimento de habilidades e competências viso-motoras, intelectuais, sociais e afetivas.

Quanto às fases do Desenho infantil, o autor afirma que “[...] através da compreensão da forma, como a criança desenha, e dos métodos que usa para retratar seu meio, podemos penetrar em seu comportamento e desenvolver a apreciação dos vários complexos modos como ela cresce e se desenvolve” (LOWENFELD, 1977, p. 51).

Lowenfeld (1977) identificou e descreveu seis fases do desenho. São elas: Garatuja (Desordenadas, Ordenadas e Nomeadas), Pré-esquematismo, Esquematismo, Realismo, Pseudo-naturalismo e Período de Decisão (adolescência), as quais não são estáticas, e cujo tempo de passagem entre uma e outra pode variar de criança para criança.

A primeira fase, chamada de Garatuja, pode iniciar-se entre 18 meses e quatro anos de idade da criança. Essa fase é marcada pela ausência de intencionalidade representativa e pela presença da força muscular, que exprime um aglomerado de linhas e traços. Por estas, dentre outras características, esse estágio tornou-se, para muitos, uma incógnita, sendo, em alguns casos, menosprezado por não corresponder a uma imagem esteticamente correta ou aceita. Sobre essa ausência de estímulo e até desqualificação da ação infantil, Lowenfeld e Brittain (1977) ressaltam que

A forma como essas primeiras garatuja forem recebidas pode ter enorme importância em seu contínuo crescimento. É lamentável que a própria palavra “garatuja” tenha conotação negativa para os adultos. Esse vocábulo pode sugerir uma perda de tempo, ou então, ausência e conteúdo válido. Na realidade a garatuja pode ser exatamente o oposto de tudo isso, pois o modo como se recebem esses primeiros rabiscos e a atenção que lhes presta podem ser a causa de a criança pequena desenvolver atitudes que permanecerão nela, quando iniciar sua escolaridade formal (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 177).

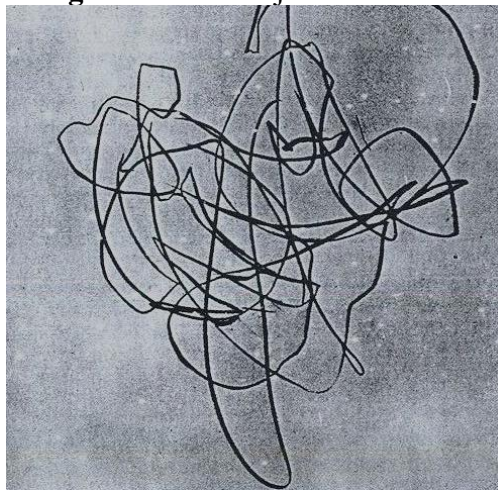
Essa primeira fase divide-se em três etapas: ordenada, desordenada e nomeada. A Garatuja Desordenada tem como principal característica, a princípio, o movimento contínuo das mãos (devido à falta de controle motor da criança), sob o uso de algum instrumento: giz, tinta, pincel etc., sobre uma superfície qualquer, pois:

Os primeiros traços são, geralmente, fortuitos, e a criança parece não se aperceber de que poderia fazer deles o que quisesse. Variam em comprimento e direção, embora possam repetir-se algumas vezes, à medida que a criança movimentava o braço para trás e para frente. Além disso, ela pode estar olhando para outro lado, enquanto faz esses traços, e continua ainda garatuja (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 117).

Embora os autores façam uso do termo *fortuito*, outrora utilizado por Luquet (1969), Lowenfeld e Brittain (1977) destacam que essa ausência, a princípio, de domínio motor, em

nada minimiza ou desqualifica o ato de desenhar da criança, pois, segundo eles, “[...] até os rabiscos indefinidos de uma criança, nas fases das Garatujas, podem representar, na realidade, um sentimento ou os sentimentos do eu” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 40).

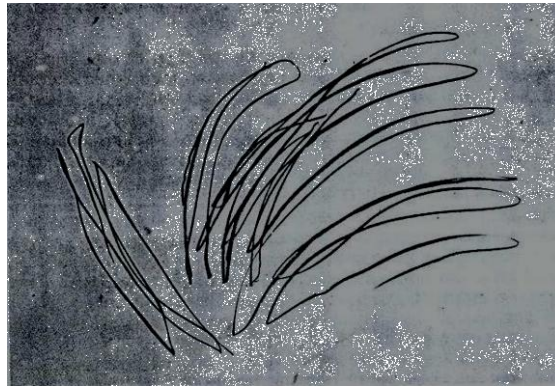
Figura 25: Garatuja Desordenada



Fonte: Lowenfeld e Brittain (1977, p. 118).

Ainda em relação a essa primeira fase, com um “[...] determinado tempo, a criança descobrirá que existe uma ligação entre seus movimentos e os traços que faz no papel, isto pode ocorrer mais ou menos seis meses após ter começado a garatujar” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 120). Nesse momento, a criança avança para o estágio que o autor vai denominar de Garatuja Ordenada, quando ela terá maior domínio sobre seus movimentos, com traçados mais descontínuos. A seguir, temos a imagem de um desenho que representa essa fase da Garatuja Desordenada.

Figura 26: Garatuja Ordenada



Fonte: Lowenfeld e Brittain (1977, p. 121).

Já com a habilidade motora desenvolvida e a realização de traços descontínuos, a criança agora passará a desenvolver uma narrativa para a sua criação, dando nomes às suas Garatujas, passando, assim, para a última etapa da Garatuja, a Garatuja Nomeada, e “[...] usualmente, chegando à fase de atribuição de nomes às suas Garatujas, por volta dos três anos e meio, desfrutará, frequentemente, o puro movimento físico e, se receber um novo instrumento de desenho, passará tempo considerável ensaiando essa ferramenta (LOWENFELD; BRITTAİN, p. 124).

Nessa fase da Garatuja Nomeada, além de a criança designar nomes para seus desenhos, poderá também mudar de opinião e dar outro nome ou criar uma outra história para sua representação gráfica, usando, ora sua imaginação, ora sua relação com a realidade, sendo pois, esta, uma grande conquista e avanço no desenvolvimento gráfico da criança. Segundo Lowenfeld (1997):

Esta nova etapa é de grande interesse no desenvolvimento das crianças. Representa o ponto em que elas começam a dar nomes às suas garatujas. Talvez o menino diga: “esta é mãe”, ou “este sou eu correndo”. Contudo, no desenho, não são reconhecíveis nem ele nem mãe. Esta atribuição de nomes às garatujas é de grande significado, pois indica uma transformação no pensamento da criança (LOWENFELD, 1997, p. 123).

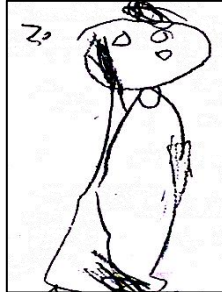
Ao desenvolver seus desenhos e nomeá-los, a criança passará a querer e tentar representar graficamente objetos ou pessoas que fazem parte de sua realidade e de seu contexto social. Nesse momento, inicia-se a segunda fase, nomeada por Lowenfeld e Brittain (1977) como Pré-esquematismo, na qual, “agora, ela cria, conscientemente, modelos que têm alguma relação como mundo em sua volta” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 147).

Nessa fase do Pré-esquematismo “[...] é possível considerar que os desenhos das crianças dessa idade são fruto da evolução de um conjunto indefinido de linhas até uma definida configuração representativa” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 149), que

acontece, ainda segundo os autores, entre os quatro ou cinco anos de idade, e tem como um dos principais focos de representação gráfica o corpo humano.

A seguir, temos a imagem de um desenho que representa essa fase:

Figura 27: Pré-esquematismo

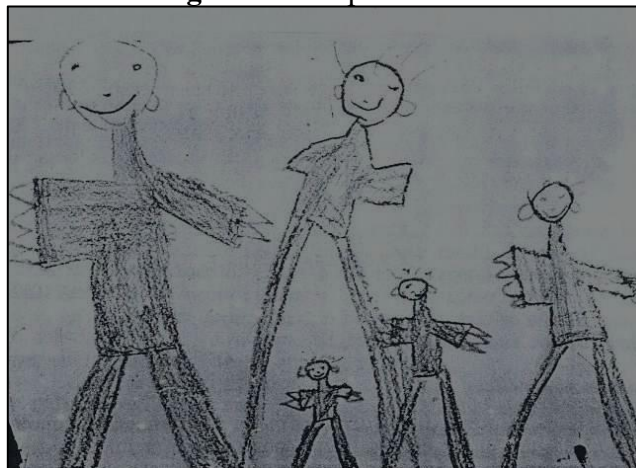


Fonte: Lowenfeld e Brittain (1977, p. 150).

Logo em seguida, vem a fase do Esquematismo, entre sete aos nove anos de idade, na qual a criança já possui um arcabouço de conhecimento prático trazido das últimas fases, passando, assim, a acrescentar detalhes a seus desenhos, por exemplo, “Não só haverá cabeça, corpo, braços e pernas, como também alguma das diversas características particulares. Os olhos serão diferentes do nariz, o símbolo para o nariz será diferente do usado para a boca, e também haverá cabelo e até pescoço” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 184).

A seguir, a Figura 28 apresenta a imagem de um desenho que representa essa fase.

Figura 28: Esquematismo



Fonte: Lowenfeld e Brittain (1977, p. 184).

Todos estes detalhes do corpo humano são conquistados dentro dessa fase do Esquematismo, cuja nomenclatura é justificada pelo fato que o “esquema de um objeto é o

conceito a que a criança finalmente chegou, e representa seu conhecimento ativo do objeto. O esquema também pode referir-se ao espaço e às figuras, assim como se refere aos objetos” (LOWENFELD, 1970, p. 183), assim como os detalhes observados em outros desenhos representativos (objetos, lugares, espaços, animais etc.), pois:

[...] é neste período que aparece uma interessante característica dos desenhos infantis: a criança dispõe os objetos que está retratando numa linha reta, em toda a largura da margem inferior da folha de papel. Assim, por exemplo, a casa é seguida de uma árvore, à qual se segue uma flor que fica ao lado da pessoa que poderá ficar antes de um cão, que é a figura final do desenho (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 55).

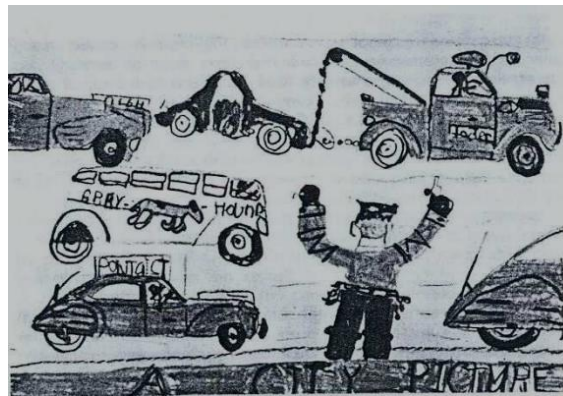
A próxima fase é o Realismo, que pode ocorrer entre nove e 12 anos de idade. O desenho é realizado com mais sutileza de detalhes, pois, “à medida que a criança cresce, já não se satisfaz com a simples e fictícia relação entre seu pensamento imaginário e o que desenha e pinta. Quer agora estabelecer uma relação verdadeira” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 107). Essa é uma das principais discussões que causam polêmicas no cenário de estudos sobre o desenho infantil, pois

Com a propagação do conhecimento em desenho infantil, bem como a definição de suas fases/etapas, surge uma discussão em volta do ato de desenhar, se de forma espontânea, sem a intervenção dos docentes ou de forma direcionada, com a orientação e ensino mediado pelos docentes [...] É certo que, o ato de desenhar de crianças acontece inicialmente de forma espontânea e natural, pois, “a maioria das crianças pequenas mostra interesse e prazer em desenhar e, nas creches e nas escolas, professores tiram proveito desse entusiasmo, acreditando que a atividade artística é parte importante do desenvolvimento infantil (COX, 2007, p. 4).

Contudo, é certo, também, que a evolução do desenho dependerá, entre outros fatores, do incentivo a essa prática, bem como do aprendizado de técnicas que lhe deem, conforme sua evolução gráfica, o suporte técnico para que a criança sinta-se motivada a continuar a desenhar, pois, “[...] as crianças, em geral, reconhecem que precisam de auxílio e com frequência o solicitam direta ou indiretamente: ‘Não consigo desenhar isso’, ‘Não consigo fazer isso ficar parecido’, ‘Como é que a gente desenha uma mesa?’” (COX, 2007, p. 6).

A seguir, apresentamos a imagem de um desenho que representa tal fase.

Figura 29: Realismo



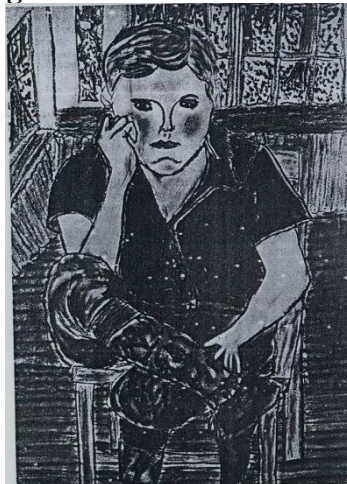
Fonte: Lowenfeld e Brittain(1977, p. 251).

Essa discussão está diretamente relacionada ao fato de acontecer o desaparecimento do desenho infantil ainda na infância, pois, segundo Cox (2007, p. 5), “infelizmente o encanto vai desaparecendo e, lá pelo fim da infância, início da adolescência, a maioria das crianças reluta em desenhar. Suas tentativas são muitas vezes meticulosas e elaborada, evidenciando grande uso de régua e borracha. Por fim, desistem completamente”.

Na penúltima fase descrita por Lowenfeld e Brittain (1977), o Pseudo-naturalismo (entre 11 e 12 anos de idade), a criança segue na busca por um realismo que pode ser considerado artístico, como uma fotografia, um gibi ou um quadro decorativo, pois, “durante este período do desenvolvimento, algumas crianças sentem forte tendência para desenhar ou pintar realisticamente, isto é, fotograficamente” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 187).

A seguir, a Figura 30 representa essa fase.

Figura 30: Pseudo-naturalismo



Fonte: Lowenfeld e Brittain (1977, p. 311).

Já a última fase do desenho (entre os 14 e 17 anos de idade) foi identificada e nomeada por Lowenfeld e Brittain (1977) como Ponto de decisão, pois é nesse momento que muitos adolescentes decidem abandonar o ato de desenhar, por diversos motivos, entre os quais está a falta de suporte no aprendizado de técnicas de ensino do desenho, pois, para dar continuidade ao ato de desenhar, nessa fase, faz-se necessário habilitar esse adolescente para tecer novas conquistas, aliando técnica e criatividade.

Logo a seguir, temos a imagem de um desenho que representa essa última fase.

Figura 31: Ponto de decisão



Fonte: Lowenfeld e Brittain (1977, p. 121).

Sendo assim, cabe questionar: “por que uma atividade que aparenta ser tanto educativa quanto agradável deveria desaparecer? Seria um declínio natural ou podemos (e, de fato, devemos) fazer algo a respeito?” (COX, 2007, p. 6). Acontece que, como vimos nas fases descritas anteriormente por Lowenfeld e Brittain (1977), conforme o desenvolvimento gráfico da criança ocorre, há uma necessidade de ampliar as técnicas gráficas que podem ser ofertadas a elas, pois:

o que parece ocorrer é que, por volta dos oito ou nove anos, as expectativas das crianças se tornam mais amplas. Querem que seus desenhos não sejam apenas identificáveis, mas também visualmente realistas. Acham que o desenho de uma pessoa deve ser parecido mesmo com aquela pessoa e o de uma paisagem ou natureza-morta deve ser parecido com a coisa de verdade (COX, 2007, p. 6).

Sabe-se que o nascimento do ato de desenhar acontece de forma livre e espontânea. Contudo, é certo que chegará um determinado tempo em que o desejo dessa criança, que alcançará a fase da adolescência, será o de produzir representações gráficas de maneira mais realista. Assim, para que a mesma alcance tal objetivo, será necessário o aprendizado de técnicas que lhe possibilitem conhecimentos e suportes básicos para que este possa prosseguir

com o ato de desenhar, só que agora dentro de outras perspectivas, as quais podem até caminhar para uma futura profissionalização.

Com esses conhecimentos sobre as fases do desenho infantil, os docentes, principalmente os da Educação Infantil, terão como incentivar, identificar e reconhecer as fases e principais características dessa linguagem tão específica da criança.

2.6. Didática do desenho

A criança vive em constante aprendizado, o qual acontece de maneira natural para a mesma, pois, ao estar inserida numa comunidade, a princípio, no seio familiar, e em outros ambientes, como igreja, parquinho, escola, entre outros, a mesma aprende na interação entre os pares, porquanto ela está inteiramente ligada ao ato de descobrir, de experimentar, de protagonizar e de construir saberes e conhecimentos. Sobre isso, afirma Madalena Freire (1983, p. 29) que “A criança pensa, agindo concretamente sobre os objetos. Ela opera, pensa a realidade transformando-a, e cada vez mais este pensar vai deixando de se apoiar no concreto. A criança vai interiorizando, abstraindo suas ações sobre a realidade”

Devido a essa essencialidade do aprender fazendo, experimentando, agindo sobre, é que se torna necessário ao docente um conhecimento básico de elementos constituintes da didática do ensino para crianças. Nesse sentido, teço, aqui, algumas considerações sobre a didática do desenho infantil e sobre como o docente pode estar contribuindo para o desenvolvimento do ato de desenhar em sala de aula. Para isso, tomo como pressupostos os estudos Iavelberg e Menezes (2012), pois, como afirmam as autoras, “pouco se escreveu sobre aprendizagem ou intervenções didáticas para promover o desenho, havia o pressuposto de que aquilo que é espontâneo não é aprendido, se desenvolve” (IAVELBERG; MENEZES, 2012, p. 663).

Contudo, como vimos no decorrer dos estudos descritos nesta pesquisa, o ato de desenhar não pode ficar apenas no âmbito da espontaneidade; se faz necessário que o docente tenha conhecimento das especificidades dessa ação infantil e incentive-a, a fim de colaborar com o seu desenvolvimento, uma vez que esta é uma das principais linguagens do educando, e como ressalta Malaguzzi (1999), a criança tem cem linguagens, diversas formas de se expressar, e cabe a nós reconhecê-las e valorizá-las. Sobre essas linguagens, o autor ressalta, por meio de seu poema “As cem linguagens”, o seguinte:

As cem linguagens da criança. A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem (MALAGUZZI, 1999, p. 322).

A criança nos apresenta diversas possibilidades de fazer docente, mas, muitas das vezes, essas possibilidades são esvaziadas diante da ausência de escuta e de sensibilidade docente frente ao que lhe é considerado novo, diferente ou infantil. Contudo, essas diversas linguagens, segundo Malaguzzi (1999, p. 322), nos ensinam, também, sobre os “[...] cem sinais potentes e vitais que as crianças da escola infantil enviam ao mundo dos adultos, para que esse mundo aprenda a não corrompê-los, aprenda a entender quais são os códigos de suas próprias linguagens”. O autor contribui muito para o estudo, o reconhecimento e a valorização das diversas linguagens da criança, uma vez que

Malaguzzi fala sobre a antologia da linguagem: a linguagem gráfica da argila, da pintura, do desenho e da colagem, a linguagem verbal de vozes e silêncios, a linguagem matemática de classificação, a linguagem musical de ruídos, ritmos e sons, a linguagem científica e da observação, da análise e de relações, e a fantástica linguagem da invenção lúdica (PLANILO, 2004, p. 96).

E como entender essas linguagens? É preciso, primeiramente, estar atento aos sujeitos dessas linguagens: as crianças, que, ao adentrarem nas escolas, passam a ser consideradas educandos, ou seja, passam a ser sujeitos da educação formal – a qual é envolvida em processos metodológicos que são organizados em torno de objetivos de aprendizagens diversas que não se restringem à (de)codificação ou à literacia e à numeracia. Em seguida, se faz necessário conhecer mais das especificidades desse sujeito da educação, isso através de estudos e pesquisas desenvolvidas sobre as crianças e, principalmente, com elas, protagonistas da educação.

Assim, diante da necessidade docente de contribuir para o desenvolvimento das linguagens da criança, mais especificamente, da linguagem gráfica, desenho infantil, traço, a seguir, alguns princípios norteadores da didática do ato de desenhar da criança. Esses princípios foram identificados de acordo com as experiências construídas no trabalho

desenvolvido com educandos durante períodos de estágios supervisionados e não-supervisionados, bem como leituras de pesquisas e estudos sobre o ato de desenhar.

Ao compreender o desenho infantil enquanto uma linguagem, me debruço em estudos de autores como os de Moreira (2006), Iavelberg (2013), Sans (2009), entre outros, que cooperam para tal entendimento dessa ação discente, mas trago também reflexões que incidiram da ação-reflexão em estágios desenvolvidos durante o período de graduação, fase de descobertas e inquietações que fomentaram a busca por conhecimentos que hoje sintetizo neste tópico.

Para iniciar tais reflexões sobre a didática do desenho infantil, se faz necessário compreender que essa ação trata-se de uma linguagem que tem alguns princípios norteadores que emergem da subjetividade da criança, dentre os quais, destaco quatro, a saber: 1) Singularidade; 2) Dialogicidade ; 3) Instrumentalização; e 4) Conhecimento. A seguir, abordo as principais características destes princípios.

1) Singularidade do desenho: trata-se de olhar o desenho enquanto ação subjetiva, única e carregada de significações próprias do sujeito autor, criança, considerando as particularidades e as especificidades próprias do período da infância, período marcado pelas descobertas, curiosidade, criatividade e imaginação.

O respeito à sua constituição e às características gráfico-motoras incidem no desenvolvimento de um trabalho pedagógico que impulsiona o discente a se colocar enquanto construtor de caminhos, caminhos da expressão, da grafia e dos saberes construídos em suas vivências.

Ao compreender que ao desenhar a criança demonstra o seu entendimento de mundo – o pequeno mundo da criança –, e o docente tem, assim, que observar, identificar e entender tal expressão enquanto uma linguagem própria da criança, a qual circunda entre dois mundos paralelos – o real e o imaginário, sendo este último marcado pela criatividade e pela imaginação, onde a palavra “impossível” não existe e nem há espaços para regras, a não ser as que ela mesmo cria.

Por certo, é comum “observamos que a criança não faz réplicas de modelos de desenho do meio e sim assimila-os aos seus esquemas para deles fazer uso criador” (IAVELBERG, 1995, p. 7), e isto, muitas vezes, é mal visto pelos adultos e até por alguns docentes que, em meio à ignorância epistemológica, olham para o desenho infantil dentro de uma perspectiva adultocêntrica, cobrando do educando uma representação gráfica realista,

não levando em conta a singularidade desta linguagem. Sobre isso, Mukhina (1996) argumenta que

Quando uma criança desenha um carro com muito mais rodas do que as previstas pelo construtor, outra criança não duvidará da fidelidade do desenho. O adulto dirá que o desenho parece mais um colar que um carro. A criança não gosta dessa incompreensão. Mas, por maior que seja a diferença entre o adulto e a criança, essa evolui para tornar-se adulto. Por isso, ainda que lentamente, o desenho da criança evolui no sentido aceitável pela cultura do adulto (MUKHINA, 1996, p. 170).

Tendo o entendimento que, ao desenhar, a criança utiliza-se de sua percepção e de sua assimilação do mundo, expressando-se por meio de uma linguagem singular, fica nítido que o conhecimento e o estudo da didática do desenho infantil tornam-se mais que necessários para a promoção de uma práxis crítico reflexiva que atue de forma coerente e assertiva no chão da escola, pois, como ressalta Mèredieu (2006),

Modo de expressão próprio da criança, o desenho constitui uma língua que possui seu vocabulário e sua sintaxe, daí a tentativa de incluí-lo no quadro da semiologia, aquela ciência geral dos signos, no sentido em que entendia Saussure. A criança utiliza um verdadeiro repertório de signosgráficos – sol, boneca, casa, navio – signos emblemáticos cujo número aparece idêntico através de todas as produções infantis, a despeito das variações próprias de cada idade (MÉREDIEU, 2006, p. 14).

Nesse sentido, para conhecermos e sabermos identificar tal repertório de signos gráficos que podem ocorrer na desenvoltura do ato de desenhar das crianças, trago aqui o estudo de Kellogg (1969), que identificou alguns elementos básicos que compõem as estruturas desses saberes, mais especificamente na primeira fase, as garatujas, também chamada pela autora como rabisco. Veja a figura a seguir:

Figura 32: Rabiscos



Fonte: Kellogg (1970) apud Cox (2006, p. 17).

Com esse estudo, Kellogg (1970) demonstra como pode ocorrer a evolução do traçado infantil, identificando, assim, as possíveis transformações das garatujas ou rabiscos, podendo, dessa forma, os docentes ou pais perceberem as variações gráficas do seu traçado, o qual, de acordo com sua pesquisa, poderia ter até 20 variações, conforme podemos ver na Figura 32. No entanto, cabe destacar que tais rabiscos podem mudar de criança para criança, assim como de região para região, de acordo com a cultura em que as mesmas estão inseridas, uma vez que “[...] crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. [...] Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” (KRAMER, 2007, p. 15).

É esse lugar de direito a ser criança e de fazer de seus desenhos, uma trama de humor, ação, romance, e até suspense, que torna este ato tão subjetivo e singular. Então, é de fundamental importância pensar que “o desenho infantil necessita, urgentemente, de apoio dos adultos para que as crianças não parem de desenhar antes da adolescência, por ser um meio natural e eficaz de desenvolvimento de muitas propriedades” (SANS, 2009, p. 41), entre elas, a criatividade, destaca o autor.

2) Dialogicidade: vem do termo “diálogo”. Assim, se trata de uma linguagem singular da criança, que tem como característica o seu conteúdo dialógico, em que se propõe contar uma história para expor seus sentimentos, seus saberes e suas vivências. E, mesmo quando ainda

não se tem o domínio da linguagem oral, sua fala pode ser expressa por meio da linguagem do desenho, pois nela reside um famoso ditado, o qual diz que “uma imagem vale mais que mil palavras”.

Além disso, quando a criança já domina o uso da língua, o desenho pode representar o que é difícil para ela falar, como algum conflito familiar, entre outros; portanto, “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” (OSTETO, 2004, p. 70).

Diante da expressiva necessidade dialógica do desenho infantil, cabe aos docentes uma postura que demonstre ao educando interesse nessa partilha, nesse diálogo, bem como proporcione momentos em que a mesma possa compartilhar sua produção com os demais colegas. Sobre isso, Iavelberg (2013) sugere o seguinte:

Uma roda de leitura de desenhos de alunos é uma atividade muito produtiva para a aprendizagem, pois é a ocasião em que todos podem falar sobre seu próprio trabalho: como fez, se gostou, que materiais usou, quais dificuldades encontrou. E ainda podem comentar os desenhos dos colegas e aprender com eles (IAVELBERG, 2013, p. 81-82).

Além dessa abertura para o estabelecimento do diálogo que o educando demonstra através do seu ato de desenhar, faz-se necessário, também, ao educador, uma postura crítica reflexiva diante desta construção infantil, levantando questionamentos a fim de colaborar com o autoaprendizado que ocorre no processo ensino-aprendizagem; porquanto, Freire já dizia que ao ensinar, aprendemos, e, ao aprender, ensina-se. Sendo assim, entende-se que

O adulto precisa de interrogar-se e fazer-se perguntas deste tipo: O que é que eu sei desta criança, de que é que ela gosta e a que estímulos reage? O que é que a criança está a fazer – está a explorar, a construir, a representar? Qual a sua opinião sobre o que está a fazer? O que é que realmente a interessa naquilo que está a fazer? Quais os elementos da sua atividade que posso aproveitar para a ajudar a aprender? (HOHMANN; BANET; WEIKART, 1979, p. 103).

A escuta sensível aos desenhos dos educandos faz com que esse momento seja tão significativo para este quanto para aquele outro que se expressa, pois, o que muitas das vezes falta à ação pedagógica é parar para ouvir e dialogar com o educando, em vez de falar para ou ensinar para o educando. Por certo, sobre isso já nos alertava Freire (1999):

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele.

Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1999, p. 97).

Esse posicionamento crítico-reflexivo ante sua atuação faz com que as relações estabelecidas entre docente e discentes sejam enriquecidas com finalidades educativas que vão para além de frases de efeito como “está lindo!”, “muito bem!”, “que bonito!”, cristalizadas apenas na contemplação, sem um aprofundamento que desponte na dialogicidade, onde a estética é apenas mais um dos elementos norteadores desta ação gráfica.

3) Instrumentalização: seriam as mais variáveis formas de instrumentos, técnicas e cenários possíveis para o desenvolvimento dessa linguagem infantil. Todavia, segundo Iavelberg e Menezes (2012, p. 667), a concepção de que “não há uma mas diversas maneiras de desenhar implica uma didática que aponte ao esforço pedagógico de ampliação do repertório de ações de desenho e estímulo à constância e desenvolvimento da linguagem naquelas em que cada aluno se identifique mais”.

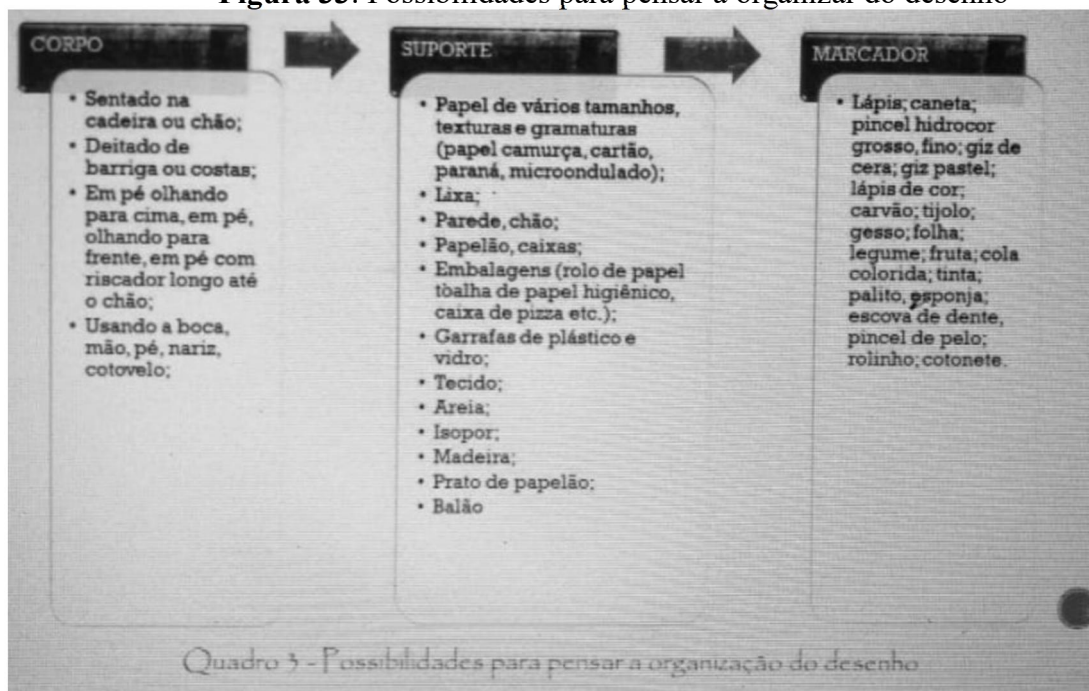
É certo que tão importante quanto compreender o desenho infantil enquanto uma linguagem subjetiva e dialógica é saber fazer uso de uma instrumentalização vasta e diversificada, a fim de proporcionar aos educandos diferentes propostas de produção e expressão gráfica por meio da linguagem do desenho, a qual não se limita ao papel, pois,

Entende-se por desenho o traço que a criança faz no papel ou em qualquer superfície, e também a maneira como a criança concebe seu espaço de jogo com materiais de que dispõe, ou seja, a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha, tornando-se uma possibilidade de conhecer a criança através de uma outra linguagem: o desenho de seu espaço lúdico (MOREIRA, 2006, p. 16).

Percebe-se que o desenho da criança pode se inserir em diferentes contextos, e apropriar-se de diversos recursos, inclusive os naturais, como pedrinhas, areia, entre outros. Então, proponho aqui que o docente tenha consciência desse conhecimento, para que torne o momento dedicado ao ato de desenhar, rico em cores, texturas e aprendizados, pois, assim como Moreira (2006, p. 15), entendo que “toda criança desenha. Tendo um instrumento que deixe uma marca: uma varinha na areia, a pedra na terra, o caco do tijolo do cimento, o carvão nos muros e calçadas, o lápis, o pincel com a tinta no papel, a criança brincando vai deixando a sua marca, criando jogos, contando histórias”.

Considero importante trazer para este estudo as contribuições de Printes (2018), que elaborou uma tabela com possibilidade de pensar a organização do desenho da criança; para isto, o autor toma como pontos de partida três elementos essenciais: o corpo, o(s) suporte(s) e o(s) marcador(es), como veremos na figura a seguir:

Figura 33: Possibilidades para pensar a organizar do desenho



Fonte: Printes (2018, p. 210)²¹.

Com esta tabela (apresentada na Figura 33), o docente tem uma ampla gama de elementos que possibilitam um trabalho pedagógico cheio de aprendizado e que envolve múltiplas técnicas para o desenvolvimento desta linguagem gráfica e o estímulo à criatividade e à autoria infantil.

Nesse sentido, “os desenhos que os alunos realizam na escola a partir da escolha de temas, técnicas e materiais a partir de suas ideias e motivação pessoal, podem ser considerados o motor de seu interesse e satisfação com a área de conhecimento” (IAVELBERG, 2013, p. 77-78).

Com esses conhecimentos, todo docente poderá se sentir capaz de proporcionar aos educandos uma abordagem eficaz e qualitativa da didática do desenho infantil, fugindo dos estereótipos que, por anos, foram utilizados em salas de aulas.

²¹ Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6500>.

São exemplos dessas demandas os desenhos para colorir feitos a partir de formas estereotipadas sem qualidade. Por exemplo: uma festa junina pode ser mote para propostas de desenho autoral; mas pedir as crianças para preencherem com cor desenhos de bandeirinhas e fogueiras sem qualidade artística não corresponde à natureza criativa do desenho infantil (IAVELBERG, 2013, p. 30).

As chamadas atividades xerocopiadas são muito criticadas devido às imagens estereotipadas criadas e divulgadas na sociedade enquanto verdadeiras e únicas, dentro de uma perspectiva adultocêntrica e realista que acaba por comprometer a ação criativa da criança, que passa a ver nesta ou naquela figura pronta o ideal desejado pelos adultos, sejam os pais ou mais variados elementos para a sua instrumentalização didática no momento de desenhar. Isso impede com que os mesmos ampliem suas perspectivas de representação gráfica da sua realidade, bem como de sua imaginação.

4) Conhecimento: o desenho infantil, além de ser singular, dialógico, e de ter uma vasta instrumentalização, é uma linguagem que reflete o conhecimento da criança, bem como ajuda a promover a construção do conhecimento de si, do outro e de mundo, pois, “o desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual sente o existir” (DERDYK, 2015, p. 57).

Quanto ao docente, para este, o acesso ao conhecimento sobre a didática do desenho da criança é imprescindível para promover uma prática pedagógica pautada nas necessidades epistêmicas do ato de desenhar, estimulando, assim, o desenvolvimento desta linguagem que traz tantos aprendizados para o educando, porquanto “o desenvolvimento do potencial criativo na criança, seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse, é essencial ao seu ciclo inato de crescimento” (DERDYK, 2015, p. 57). Assim, ao conhecer a peculiaridades da didática do desenho infantil, o docente perceberá que

Conhecer a história do ensino do desenho para crianças muda nossa concepção do grafismo infantil contemporâneo. Observamos que a datação histórica não mostra apenas números que marcam o tempo, mas é acompanhada de imagens que imprimem características das concepções de criança, educação, época e sociedade onde os desenhos foram gerados (IAVELBERG, 2013, p. 15).

Conhecer as características do desenho da criança, bem como sua didática, faz com que o docente esteja preparado para contribuir com o incentivo a esta linguagem, tornando um momento que outrora seria considerado apenas uma atividade num momento de construções de conhecimentos e desenvolvimentos de diferentes habilidades, pois

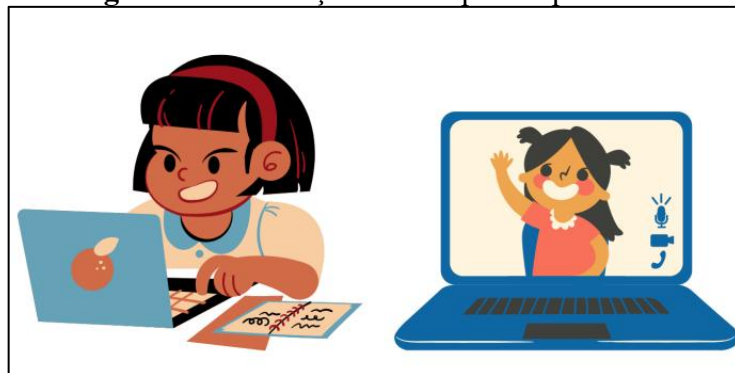
O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebés rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de ‘incorporação’ pela criança da realidade externa e de ‘aprisionamento’ do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido, o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer (SARMENTO, 2011, p. 28-29).

Para ter ciência de tantas possibilidades de aprendizagem que o ato de desenhar traz, é essencial o conhecimento do desenho linguagem, seu conceito, suas fases e sua didática, uma vez que, com esses saberes, o docente estará apto para desenvolver suas aulas, bem como mediações e intervenções pedagógicas com sucesso, garantindo, assim, uma práxis crítico-reflexiva baseada no diálogo, no respeito à subjetividade infantil e na apropriação dos conhecimentos e instrumentalização para desenvolver a didática do desenho e incentivar a sua prática.

CAPÍTULO 3 –A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

*“No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra”.*
(No meio do caminho, Carlos Drummond de Andrade)

Figura 34: Educação em tempos de pandemia



Fonte: Canva (2022).

No meio do caminho da educação tinha uma pedra: a pandemia do Covid-19, que trouxe uma situação totalmente nova e inesperada, juntamente a grandes desafios e inquietações, para todos os sujeitos da educação: professores, coordenadores, diretores, alunos, pais e responsáveis, os quais tiveram que aliar os cuidados da saúde à educação no ambiente doméstico devido às medidas de distanciamento social – que tiveram, como uma das restrições impostas, a interrupção das aulas presenciais e, conseqüentemente, o fechamento das instituições de ensino e pesquisa.

Vivenciamos um tempo histórico que se diferenciou de todos os outros devido à grande expansão de um vírus altamente contagioso, o novo coronavírus (Sars-CoV-2), o qual deu origem à doença respiratória conhecida popularmente como Covid-19²².

Segundo informações contidas no *site* da Organização Mundial de Saúde (OMS), essa doença pode agir de forma silenciosa, ou seja, sem sintomas, deixando as pessoas assintomáticas, ou pode desenvolver sintomas comuns, como: febre, tosse seca e cansaço, podendo ser confundida com uma gripe ou um resfriado. Outros sintomas menos comuns são:

²² "Co" significa corona, "vi" vem de vírus, e "d" representa "doença". O número 19 indica o ano de sua aparição, 2019. Esse nome substitui o de 2019-nCoV, decidido provisoriamente após o surgimento da doença respiratória. Veja mais em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/01/25/tire-suas-principais-duvidas-sobre-coronavirus-que-se-espalha-pelo-mundo.htm?cmpid=copiaecola>.

perda de paladar ou cheiro, congestão nasal, conjuntivite (também conhecida como olhos vermelhos), dor de garganta, dor de cabeça, dores musculares ou articulares, diferentes tipos de erupções cutâneas, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas. Há também os sintomas mais graves, como: falta de ar, perda de apetite, convulsão, dor persistente ou pressão no peito e febre em alta temperatura (acima de 38° C). Além disso, há outros sintomas que, embora sejam considerados menos comuns, são marcados pela gravidade; são eles: irritabilidade, confusão, consciência reduzida (às vezes associada a convulsões), ansiedade, depressão, distúrbios do sono, complicações neurológicas mais graves e raras, como derrames, inflamação do cérebro, delírio e danos aos nervos.

Essa doença se fez presente em quase todo o território mundial, trazendo, como consequência, além de um alto índice de mortes, a paralisação de atividades econômicas e o fechamento das instituições educativas em todo o país.

A interrupção das aulas causou uma grande preocupação para a sociedade, que via a educação um refúgio para o alcance de melhorias sociais e a escola como um subterfúgio para as camadas sociais menos favorecidas, consistindo em um lugar de provisão alimentar para as crianças provenientes de classes trabalhadoras:

Além da finalidade de assegurar a aprendizagem dos estudantes, a escola ainda é, para uma parcela significativa das crianças e dos jovens brasileiros, o local onde é possível encontrar alimento e acolhimento. Segundo dados do IBGE (2019), no Brasil, 13,5 milhões de pessoas vivem em situação de extrema pobreza, pois sobrevivem com renda per capita inferior a R\$ 145 mensais. Para os estudantes de famílias que vivem nessa condição, a alimentação fornecida pela escola configura-se como a mais importante (e, às vezes, a única) refeição feita no dia (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 8).

As consequências dessa pandemia atingiram, principalmente, os mais vulneráveis, os que necessitam de amparo social. Nesse sentido, a suspensão das aulas presenciais, segundo Carril et al. (2020, p. 277), colocou em evidência duas situações, a saber: “a desigualdade social existente entre os educandos e as lacunas existentes no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC para o ensino e a aprendizagem, tanto em recursos quanto em formação docente”.

As aulas presenciais foram interrompidas devido ao risco de contágio no ambiente escolar, o qual é marcado pelo grande fluxo de estudantes, funcionários, pais e/ou responsáveis, e logo começaram os questionamentos sobre os rumos que a educação do país iria tomar diante dessa situação de vulnerabilidade sanitária. A seguir, o mapa apresentado na

Figura 35 demonstra o impacto da pandemia em diversos países do mundo, identificando o número de semanas em que as escolas estiveram fechadas.

Figura 35: Escolas fechadas na pandemia



Fonte: G1²³.

O mapa apresentado na Figura 35 mostra praticamente toda a América com a cor azul, ou seja, com 31 a 40 semanas com as escolas fechadas, isto ainda no ano de 2021. É preciso pontuar que, quando se fala em educação, esta não se limita apenas ao aprendizado de letras e de números ou de qualquer outro conteúdo, ou à relação docente x educando, mas se trata de sonhos, de expectativas de ascensão social, de possibilidades de mudanças e descobertas. Por esses e outros motivos, se faz-se necessário pensar e questionar os rumos da educação em nosso país, mesmo em meio a uma pandemia, uma vez que,

com o fechamento das escolas, muitas famílias sentem outros impactos, além do educativo, pois para muitas, é no ambiente escolar que seus filhos têm acesso à uma alimentação mais saudável, é nesse ambiente que conseguem interagir com outras crianças longe da violência das ruas, é ali, com as interações e brincadeiras que essas crianças vão aprendendo e se desenvolvendo num ambiente que por vezes é mais agradável que suas casas (COELHO et al., 2020, p. 184).

Diante do impacto da pandemia na educação, torna-se necessário refletir sobre a presença ou ausência de políticas públicas que amparem os educandos e suas famílias que tiveram suas rotinas totalmente modificadas, sofrendo, ainda mais, com as desigualdades sociais, pois, a pandemia de Covid-19, “além de acentuar a desigualdade, fez com que muitas famílias, que já passavam privações, economizassem ainda mais para a aquisição de

²³ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/01/24/relatorio-da-unesco-que-mostra-que-estudantes-perderam-em-media-23-do-ano-letivo-por-cao-da-pandemia.ghtml>. Acesso em: 10 mai. 2021.

equipamentos, ainda que rudimentares, para acessar as aulas remotas” (TREZZI, 2021, p. 11-12).

3.1. Instabilidade socioeducacional: a educação à deriva

No centro dessa pandemia, “a confusão no Ministério da Saúde, também instalada no Ministério da Educação, só não levaram ao colapso a educação no país, devido à organização interna das universidades e escolas públicas tentando equilibrar-se em meio ao que poderemos chamar de caos educacional” (RIBAS; WILSON, 2020, p. 115).

Nesse cenário de instabilidades políticas, sociais, sanitária e educacional, a prática do ato de ensinar fica comprometida com a transferência do sistema de ensino presencial para o ERE devido à ausência de interação com outras crianças, assim como ao comprometimento do trabalho pedagógico, que sofre com as dificuldades de uso das novas tecnologias e ferramentas digitais.

É importante destacar que, com a declaração de pandemia²⁴ do novo coronavírus (Sars-CoV-2) em 11 de março de 2020, a OMS demonstrou grande preocupação com a larga disseminação da doença (Covid-19), recomendando às nações que “[...] primeiro, preparem-se e estejam prontos. Segundo, detectem, protejam e tratem. Terceiro, reduzam a transmissão. Quarto, inovem e aprendam[...]”²⁵. Entretanto, pouco foi feito em nosso país após tal declaração.

O Brasil acendeu um alerta sobre o risco de uma contaminação em larga escala, confirmando, através da Portaria n.º 454, de 20 de março de 2020, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (Covid-19) em todo o território nacional, ou seja, a qual “é uma modalidade de circulação na qual as autoridades de saúde não conseguem mais rastrear o primeiro paciente que originou as cadeias de infecção, ou quando esta já envolve mais de cinco gerações de pessoas”²⁶.

²⁴ O termo pandemia se refere ao momento em que uma doença já está espalhada por diversos continentes com transmissão sustentada entre as pessoas. Veja mais em:

<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>.

²⁵ Fala do diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus. Disponível em:

https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812.

²⁶ Veja mais em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/covid-19-governo-declara-transmissao-comunitaria-em-todo-o-pais>.

A partir de abril de 2020, os números subiram avassaladoramente, alcançando picos de mortes causadas pelo Covid-19, demonstrando um total descontrole do vírus em todo o país, chegando ao caos no estado do Amazonas, o qual protagonizou cenas assustadoras de desespero dos familiares das vítimas que foram a óbito, dentre outros motivos, por falta de cilindros de oxigênio ou de vagas em hospitais, causando um colapso na saúde pública do estado.

Nosso país ainda enfrentou grandes dificuldades no combate à pandemia do novo coronavírus (Covid-19), dentre elas, a falta de credibilidade dada às informações oriundas da ciência, de pesquisadores e especialistas da área da saúde, assim como em virtude das orientações da OMS, tais como manter a distância social de, no mínimo, um metro; uso de máscara; higienização das mãos, entre outras.

As *fakes news* (falsas notícias) e os maus exemplos de autoridades do país também contribuíram para que a população não levasse a sério as recomendações de prevenção à doença, a qual foi tratada como uma “gripezinha” ou “mimimi”²⁷, buscando deslegitimar uma série de pesquisas e estudos científicos em todo o mundo; atitudes que, somadas, colaboraram para a potencialização do alarmante número de casos de infecção do novo coronavírus (Covid-19).

Ficou nítido, ao ver e ao ouvir os noticiários da imprensa, que o setor econômico foi colocado em evidência tendo em vista as perdas de vendas, os prejuízos e aumento do desemprego e de famílias em extrema situação de pobreza e miséria.

O governo federal liberou um auxílio emergencial, também chamado de Caixa Auxílio Emergencial ou Coronavoucher, por meio da Lei n.º 13.982/20, no início do mês de abril de 2020, num valor inicial de R\$600,00 para pessoas com cadastro de Microempreendedores Individuais (MEI); os contribuintes individuais do INSS, autônomos e trabalhadores informais que não recebiam nenhum outro benefício do Governo Federal, exceto o do Bolsa Família; e no caso de mulheres que são mãe solo, esse valor seria dobrado, passando a receber R\$1.200, com um total de nove parcelas, sendo seis de, no mínimo, R\$600,00, e as três últimas no valor único de R\$300,00.

No ano de 2021, o auxílio foi disponibilizado em um total de quatro parcelas mensais, porém, em um valor menor que o anterior, sendo R\$150,00 se a família fosse composta por apenas uma pessoa; R\$250,00 se a família fosse composta por mais de uma pessoa; R\$375,00

²⁷ Veja mais em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56287135>.

se a família fosse chefiada por mulher sem cônjuge ou companheiro, com, pelo menos, uma pessoa menor de 18 anos de idade.

Outro ponto importante que o governo mobilizou em prol da economia foi a criação de uma linha de crédito para auxiliar os micro, pequenos e médios empresários a enfrentarem o cenário de dificuldades econômicas provocado pela pandemia do novo coronavírus: o programa Capital de Giro para Preservação de Empresas (CGPE), por meio da Medida Provisória n.º 992/2020²⁸. Foi, ainda, instituído pela Lei n.º 13.999/20, o Programa Nacional de Apoio às Microempresas e Empresas de Pequeno Porte (Pronampe)²⁹, destinado às Micro Empresas (ME) e Empresas de Pequeno Porte (EPP), a fim de gerar capital de giro e/ou receita para investimento e, com isso, estimular a manutenção dos empregos no período de pandemia, além de promover incentivos fiscais.

No entanto, a área da educação sofreu com os constantes descasos³⁰ e com a falta de apoio e incentivo do atual governo federal³¹, que não promoveu nenhuma política pública para mitigar os impactos da pandemia na educação de milhões de brasileiros e brasileiras, que se veem sozinhos na luta por esse direito.

Pouco foi feito para minimizar os danos da pandemia sobre os estudantes, principalmente os da educação básica, os quais foram mais impactados nesse momento em que as escolas mantiveram-se fechadas. O ano de 2021 chegou e com ele, a expectativa de que tudo isso passasse, de que tudo isso acabasse; mas, no entanto, os números diziam o contrário, mostrando um crescimento ainda maior da pandemia, com recordes de pessoas infectadas e mortas pela doença.

Somente em 24 de fevereiro de 2020 o Senado aprovou o Projeto de Lei (PL) n.º 3.477/20, de autoria da Câmara dos Deputados, que busca garantir acesso à internet para alunos e professores da educação básica pública, com fins educacionais. Contudo, o Presidente da República vetou o referido PL, com a justificativa que “a proposição aumenta a alta rigidez do orçamento, o que dificulta o cumprimento da meta fiscal e da Regra de Ouro [...]”³². No entanto, o Congresso Nacional rejeitou o veto presidencial e decretou, em 10 de junho de 2021, a Lei n.º 14.172/21.

²⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/financas-impostos-e-gestao-publica/2020/07/governo-cria-novo-programa-de-apoio-as-micro-pequenas-e-medias-empresas>.

²⁹ Disponível em: <https://gclaw.com.br/blog/governo-federal-lanca-programa-de-incentivo-as-micro-e-pequenas-empresas-o-pronampe/>.

³⁰ Ver mais em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/ministerio-da-educacao-teve-o-segundo-maior-corte-no-orcamento-2022/>

³¹ Ver mais em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/31/cortes-no-orcamento-de-universidades-federais-podera-impactar-em-mais-de-70-mil-pesquisas-relacionadas-a-pandemia.ghtml>

³² Disponível em: <https://congressonacional.leg.br/materiais/vetos/-/detalhe/14045>.

Quando acessamos o site do Governo Federal e nos direcionamos à página do MEC, encontramos um link que tem como título “Ações do MEC em resposta a pandemia do Covid-19”, e na descrição das medidas intituladas como urgentes, de curto, médio e longo prazo, encontram-se o Painel Coronavírus e dois documentos de orientação a gestores das redes de ensino; a saber: Monitoramento da Rede Federal de Educação no Contexto da Pandemia e o Monitoramento da Educação Básica no Contexto da Pandemia.

Contudo, essas ações não afetam diretamente os estudantes que tiveram as aulas suspensas ou migradas para o ERE sem nenhum suporte ou amparo do governo; portanto, não mitigam em nada o impacto do afastamento dos estudantes das salas de aula, nem colaboram para a diminuição da desigualdade socioeducacional no país.

A vacina, um imunizante que tem uma maior eficácia contra o coronavírus, foi desenvolvida em tempo recorde na história, sendo “a vacina de RNA mensageiro (RNAm) contra a Covid-19, feita pelas empresas Pfizer e BioNTech, que, levou 10 meses para começar a ser distribuída, desde o momento de sua criação”³³.

Além dessa, também se destacam as vacinas: Moderna, Pfizer-BioNTech, Gamaleya (Sputnik V), Janssen, Sinopharm, Novavax, Oxford-AstraZeneca, e a Sinovac (Coronavac), estas últimas produzidas aqui no Brasil, em parceria, respectivamente, com o Instituto Butantan e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Todas essas vacinas são uma celebração à Ciência, à pesquisa e à vida.

Contudo, a vacinação andou a passos lentos, dentre outros fatores, pelo atraso na compra das doses e pela falta de eficácia na ação de imunização da população que, na maioria dos casos, saía de suas casas ainda na madrugada na esperança de conseguir ser vacinado(a), enfrentando filas quilométricas – às vezes, até fome e frio –, só pela expectativa de conseguir tomar a primeira dose da vacina. A vacinação era um ponto crucial para que aconteça o retorno seguro das aulas presenciais nas escolas, podendo, assim, facilitar o estímulo à prática do ato de desenhar, tendo uma maior oportunidade de acesso a materiais e estímulos à prática do desenho.

Diante de um tempo histórico em que toda a humanidade lutava contra um vírus altamente infeccioso e letal, a educação ficou como segundo plano para alguns países; para outros, ficou em terceiro e até quarto, quinto, último plano, o que revela muito da concepção que um gestor tem de educação – se essa é uma prioridade ou se é menosprezada diante de outras áreas, tal como a economia. Nesse sentido, “a impressão é que, em lugar do princípio

³³ Veja mais em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55232520>.

que figura nas constituições, segundo o qual a educação é direito de todos e dever do Estado, adota-se a diretriz contrária: a educação passa a ser dever de todos e direito do Estado” (SAVIANI, 2020, p. 23).

Tendo em vista tal necessidade de reflexão sobre a atual conjuntura da educação no nosso país mesmo em meio à pandemia do novo coronavírus (Covid-19), é que desenvolvo o próximo tópico, o qual tem como título “Reflexos das ações da Covid-19 na Educação Infantil em São Francisco do Conde”.

3.2. Reflexos das ações da Covid-19 na Educação Infantil em São Francisco do Conde

Com a declaração de pandemia do Covid-19, a cidade de São Francisco do Conde anunciou, em 18 de março de 2020, a suspensão das aulas por um período de 30 dias, inicialmente. Contudo, desde essa data, as escolas abriram somente para o recebimento daqueles alunos que foram realizar a prova do SAEB no período de novembro a dezembro de 2021, com os estudantes do 5º e 9º ano de Ensino Fundamental. Após essa pontual abertura, retornou com o ensino presencial no dia 05 de julho de 2022, isto é, após dois anos e quatro meses de portas fechadas e com o Ensino Remoto Emergencial.

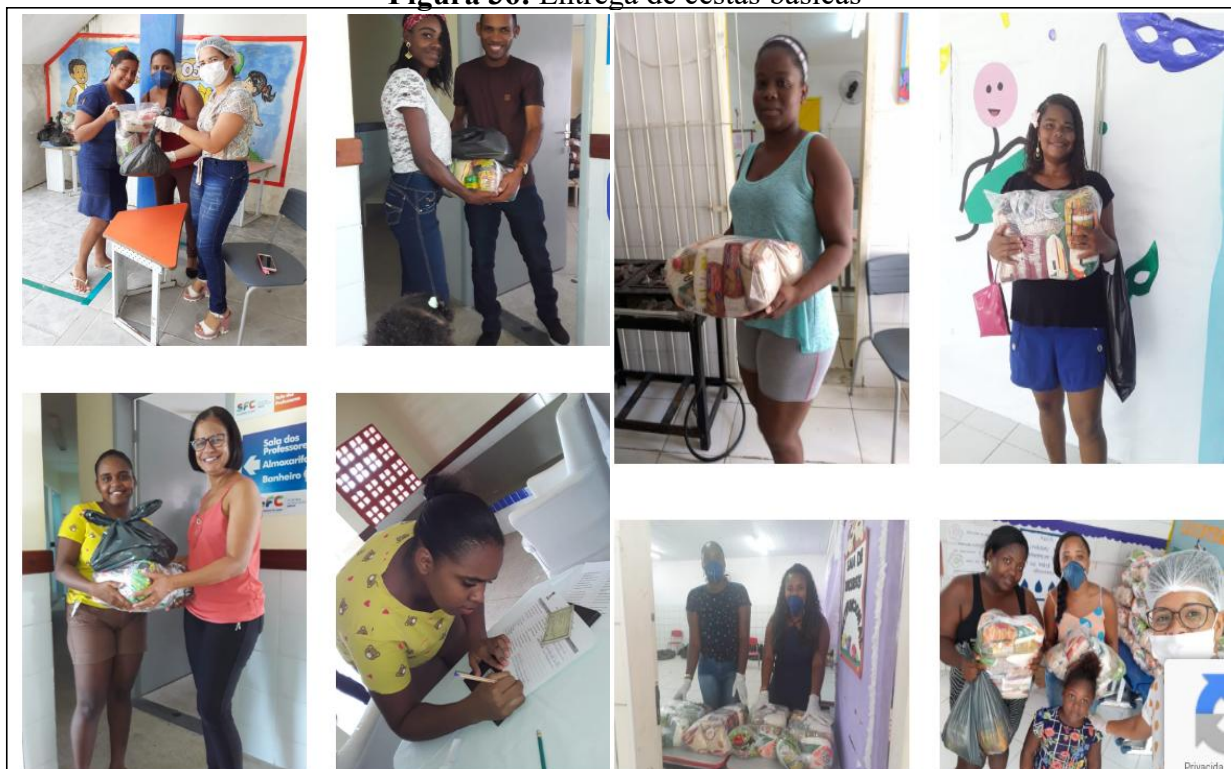
Ainda em março de 2020, a Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde começou a realizar entregas de cestas básicas com 19 itens, nas escolas municipais, dentro de um calendário que abrangia a Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio e EJA. No site da Prefeitura, há fotos da entrega a algumas mães de alunos, uma das quais disse assim:

...estou achando maravilhoso! Está sendo uma ajuda e tanto neste tempo em que estamos em casa de quarentena. No meu caso, que trabalho como manicure e como não estou podendo sair, é uma grande ajuda para mim e meu filho, sem contar também a questão de segurança, o que evita sair para comprar o que já tem aqui³⁴.

A seguir, apresentamos algumas fotos divulgadas pelo site do município.

³⁴ Disponível em: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br/cesta-basica-escolar-de-sao-francisco-do-conde-contem-19-itenscada-aluno-tem-direito-a-uma-cesta-podendo-uma-familia-receber-varias-a-depender-do-numero-de-alunos-matriculados/>.

Figura 36: Entrega de cestas básicas

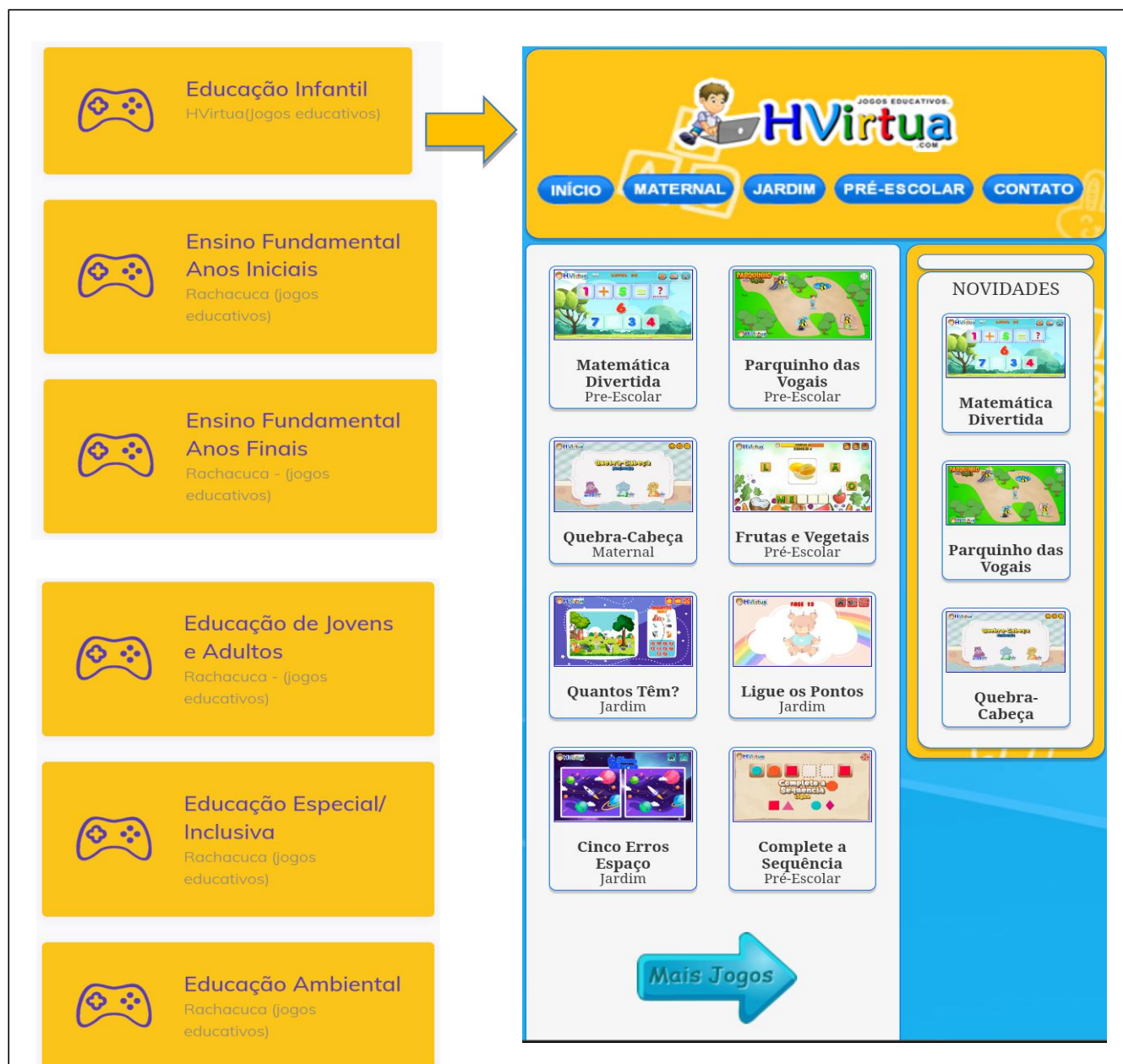


Fonte: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br>.

Outra ação desenvolvida pelo referido município no período de pandemia foi a criação de rotinas, atividades, jogos e orientações para os estudantes acessarem, por meio da plataforma digital Diálogos Virtuais, um espaço para os diferentes segmentos: Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio e EJA. Nesse espaço, foi realizada a disponibilização de links com incentivo à formação continuada para os professores da rede.

A seguir, nas Figuras 37 e 38, temos imagens dessa plataforma:

Figura 37: Plataforma Diálogo Virtuais



Fonte: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br/dialogosvirtuais/index.html>.

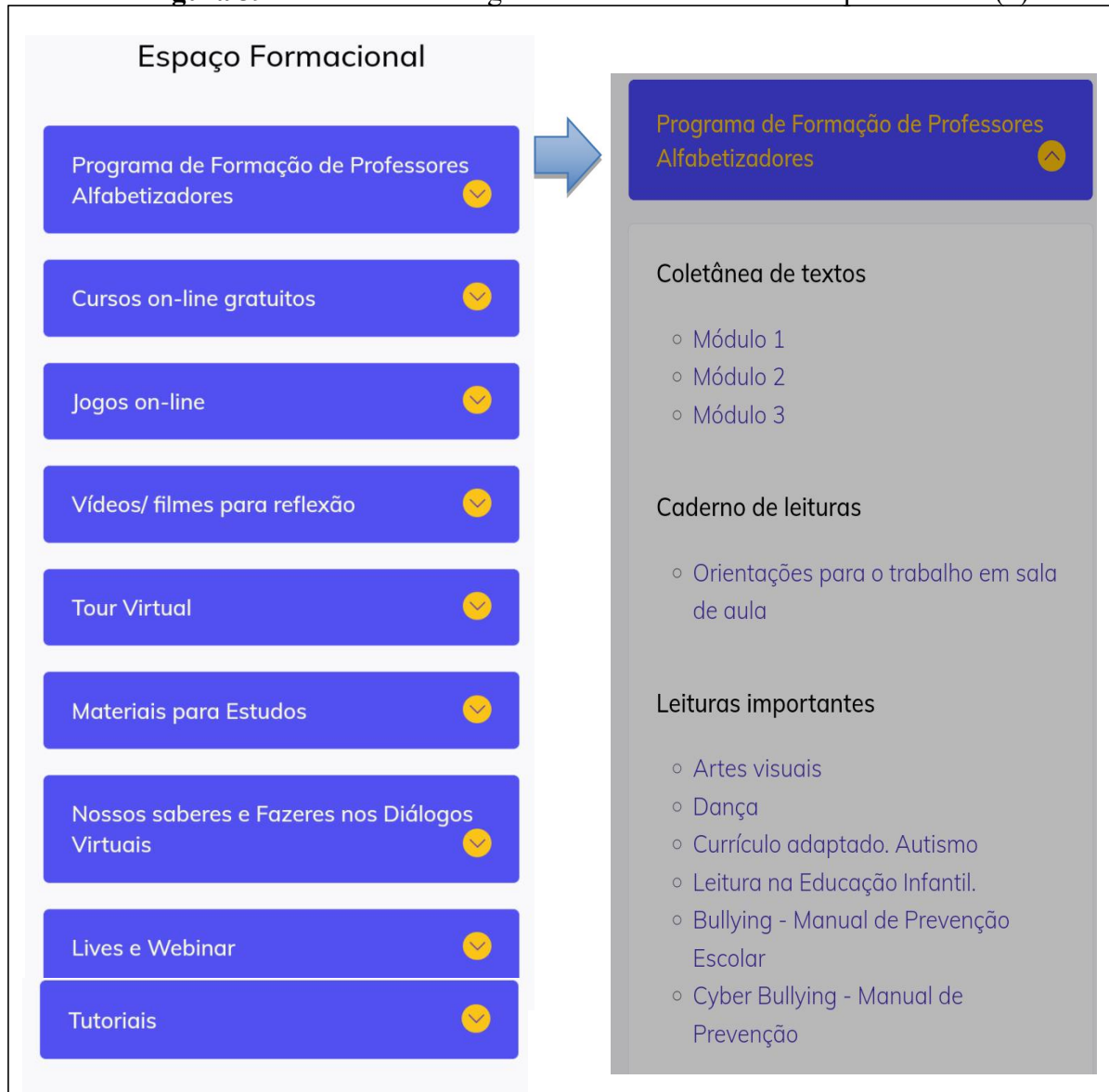
Figura 38: Plataforma Diálogo Virtuais – Atividades Complementares



Fonte: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br/dialogosvirtuais/index.html>.

A Figura 39, por sua vez, demonstra a imagem do espaço destinado aos profissionais da educação na plataforma.

Figura 39: Plataforma Diálogo Virtuais – Atividades Complementares (1)



Fonte: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br/dialogosvirtuais/index.html>.

Essas são algumas possibilidades de formação continuada que a Plataforma ofereceu aos docentes; contudo, não é garantido o acesso, já que não fora ofertado aos profissionais da educação a *internet*, assim como aos estudantes e às suas famílias.

Em maio de 2020, a Secretaria de Educação (SEDUC) promoveu a *live* “Ensino remoto e EAD em tempos de Coronavírus”, pelo seu canal no Youtube; e, em novembro de 2020, promoveu um bate-papo online sobre Ensino Híbrido, por meio da plataforma digital Meet, e o “I Ciclo Formacional de/em Tecnologias Digitais”, com as seguintes oficinas: “Criando Formulário no Google Forms”; “Ampliando conhecimentos sobre WhatsApp”; “Ferramentas interativas online: usos e potencialidades”; “Google drive como recurso pedagógico”; e “Canva: edição e tratamento de imagens”, dentre outras.

A Figura 40 apresenta a imagem do card divulgado pela SEDUC.

Figura 40: I Ciclo Formacional de/em Tecnologias Digitais



Fonte: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br>.

Em 2021, foi realizado evento online “Diálogos Pedagógicos Virtuais da Educação Infantil”, com o tema: “Os desafios da Educação Infantil em tempos de pandemia: superação e inovação para ressignificar as aprendizagens a partir das interações e brincadeiras. A seguir, apresentamos a imagem do card.

Figura 41: Diálogos Pedagógicos Virtuais da Educação Infantil



Fonte: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br>

Com exceção desses eventos de formação online, o município não adotou nenhuma política de acolhimento e amparo aos estudantes e aos profissionais da educação.

3.3. Reinventando a educação: desafios para o ato de desenhar

Educação ou educações? Já discutia Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro “O que é educação?”, em 1989, quando eu nem tinha nascido. No entanto, aqui estou, em 2021, a refletir sobre o que é educação, como ela nos toca, nos molda e como podemos ressignificá-la nas práticas socioeducativas que ocorrem no contexto escolar.

A educação básica, no Brasil, por anos, teve como principal característica a presencialidade de estudantes em um único ambiente (sala de aula, escola), com o fim de aprenderem determinados conteúdos pré-estabelecidos previamente por um(a) professor(a), que outrora foram recomendados pelas Secretarias de Educação municipais e estaduais, que, por via de regras, estruturaram seus currículos a partir das orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Contudo, com a pandemia do Covid-19 e seu agravamento, com o passar do tempo, ainda no ano de 2020, o governo federal teve que publicar algumas portarias, decretos e leis, com a finalidade de trazer algumas orientações para os setores da educação pública e privada.

A primeira portaria, a Portaria n.º 343, foi publicada no dia 17 de março de 2020, pelo MEC, informando, em seu Artigo 1º, a autorização, em caráter excepcional, da “substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino”³⁵, enquanto durar o período de pandemia da Covid-19. São as chamadas aulas remotas.:

Do latim *remotus*, a palavra designa distância espaço-temporal, que pode ser transposta mediante conexão de computadores ou de outros meios semelhantes. A educação remota, portanto, diz respeito a pontes virtuais que vêm mediar o contato não presencial. É a versão online da interação comunicativa *in praesentia*. Porém, neste ano de 2020, auge de contradições inconciliáveis, estamos constatando na pele a triste verdade que situações pregressas já sinalizavam: que o saudável contato representa, hoje, o indesejável contágio (RIBAS; WILSON, 2020, p. 116).

As escolas e os colégios da educação básica, contudo, ficaram sem qualquer orientação quanto ao prosseguimento das atividades educativas do ano letivo que já tinha sido iniciado antes da pandemia do novo coronavírus. Só em 1º de abril de 2020 é que foi publicada a Medida Provisória n.º 934, a qual “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública³⁶” e em seu Artigo 1º, dispõe que:

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020, n.p.).

Em 28 de abril de 2020, foi publicado, pelo Conselho Nacional de Educação, um documento cujo assunto era a Reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia, o qual traz alguns esclarecimentos importantes para as diferentes etapas da educação básica.

O governo, no entanto, não proporcionou às redes de ensino, mais especificamente, aos docentes, um suporte tecnológico, seja com cursos de formação e aperfeiçoamento para ajudar a desenvolverem uma aula interativa e de qualidade sob o uso das novas tecnologias,

³⁵ Veja mais em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

³⁶ Veja mais em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>.

tais como o celular, o *notebook* ou computador, seja com o acesso à *internet* para o trabalho remoto com os alunos, tendo em vista que muitos docentes não possuem habilidades com o uso das tecnologias como instrumento pedagógico.

Portanto, os docentes, frente à pandemia, tiveram que se reorganizar e se reinventar para seguir adiante com suas aulas que previamente teriam sido planejadas para as modalidades presenciais ou à distância. Entretanto, muitos professores não tinham conhecimento e experiências de como exercer essas novas práticas educacionais a fim de atender a modalidade ensino remoto emergencial (BEHAR et al., 2020, p. 57).

Assim como os docentes, os estudantes também não obtiveram nenhum apoio tecnológico do governo, sendo, pois, de extrema necessidade um aparelho tecnológico (celular, o *notebook* ou computador) e o acesso a uma *internet* para poder assistir às suas aulas e desenvolver as atividades propostas pelos docentes. Ao contrário, o atual presidente da república, Jair Bolsonaro, “vetou, integralmente, o Projeto de Lei nº 3.477/20, que prevê o acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e professores da rede pública de educação”³⁷.

A ausência de iniciativas eficazes e assertivas do governo para corroborar com a propulsão do ERE fez com que esta proposta de ensino estabelecida pelo MEC não alcançasse parte do alunado, pois, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Covid, de julho de 2020, cerca de “quase um quarto dos estudantes não teve qualquer atividade, um total de 8,3 milhões de crianças. Entre as famílias mais pobres, o percentual chegou a 30%”³⁸. Esses dados que nos fazem refletir sobre as possíveis consequências que essa ação ou falta de ação do governo pode causar nas vidas dos estudantes.

Outro fator que se faz necessário destacar é a acentuação das desigualdades sociais nesse período de pandemia. Essas desigualdades podem ser percebidas na falta de acesso de estudantes da rede de educação pública à *internet* e a um aparelho celular ou computador (*notebook*), sendo que quando os mesmos possuíam um desses dispositivos, precisavam dividi-lo com algum familiar (irmão, mãe etc.), o que acabava por comprometer o seu rendimento escolar.

Diante de tal desafio, diretores, coordenadores e professores tiveram que “se virar nos 30” para irem em busca dos estudantes e das famílias dos mesmos, a fim de estabelecerem uma aproximação via tecnologias, e, em muitos casos, por meio das redes sociais, tais como

³⁷ Veja mais em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2021-03/governo-veta-lei-que-da-estudantes-acesso-gratuito-internet>.

³⁸ Veja mais em: <https://jornal.usp.br/ciencias/inexistencia-de-politicas-educacionais-deixa-milhares-de-estudantes-sem-aula-no-brasil/>.

WhatsApp, Facebook e Instagram. Em outros casos, foram utilizadas as plataformas virtuais de ensino, as quais requerem uma prévia habilidade para o seu manuseio das mesmas, tais como o *Google Sala de Aula, o Youtube*, entre outras, que constituíram-se como estratégias para alcançar os alunos

É importante salientar que a escola teve a sua rotina modificada e, com ela, não apenas os alunos, mas, todos os educadores que se viram pressionados a reorganizarem o seu tempo e espaço, os seus planos de aula, os modos de agir, bem como precisaram providenciar os instrumentos/recursos de comunicação. Além disso, também tiveram que buscar aperfeiçoamento no que diz respeito ao uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) para se aproximarem dos seus educandos seja pelas plataformas disponibilizadas pelas escolas, seja via *WhatsApp* ou até mesmo por meio de mensagens de textos para aqueles que não possuem acesso à internet. Em alguns estados, professores, pensando nos alunos que apenas possuem em casa um rádio, não dispo de qualquer outro tipo de tecnologia, fazem uso desse meio tecnológico com programas voltados aos conteúdos curriculares (SOUSA; CARVALHO; AGUIAR, 2020, p. 259).

A educação em tempos de pandemia foi forçada a uma mudança drástica, desde o seu locus de formação até os métodos de ensino e aprendizagem utilizados pelos docentes, os quais tiveram que se reinventar para conseguirem alcançar os discentes que estavam em seus lares à espera da consolidação do seu direito à educação.

A educação, mais uma vez, foi “levada nas costas” por educadores e educadoras desse país, mesmo sem condições psicológicas, devido a pressões internas, como ansiedade, medo, inquietações, entre outros fatores que emergiram nesse cenário de isolamento social durante a pandemia, e de pressões externas da família (filhos, marido ou esposa, pais etc.), da escola (diretor(a), coordenador(a), dos pais e/ou responsáveis).

Isso ocorreu sem condições financeiras devido ao grande descaso público que, historicamente, tem sido pauta de greves de professores, e que, ainda neste contexto de pandemia, pôde ser visto em muitos municípios que realizaram cortes de salários de professores, além dos ataques aos direitos constitucionalmente adquiridos por meio de lutas sociais. Ocorreu, também, mesmo sem condições físicas, por estarem em um ambiente que não é o escolar, mas, sim, em suas casas, seus apartamentos, suas residências, que, em muitos casos, não possuem um ambiente apropriado para a realização de aulas virtuais, bem como vídeos aulas ou *podcast*, ferramentas frequentemente utilizadas para alcançar os educandos por meios digitais.

Além disso, a falta de condições físicas por estar acometido da própria Covid-19 ou de alguma outra doença decorrente desse estresse causado pelas grandes demandas da educação

neste cenário insalubre de ensino fez com que os professores estivessem diante de uma sobrecarga emocional e de trabalhos pedagógicos.

Mesmo sem ter conhecimento técnico ou qualquer habilidade com o uso das novas tecnologias ou plataformas de ensino virtual para poderem desenvolver suas aulas ou videoaulas remotamente de forma eficaz e assertiva, esses profissionais tentaram, buscaram e foram à luta para poder oferecer aos seus educandos um ensino de qualidade:

Mesmo na expectativa de que o ensino remoto não seja uma ação permanente ou substitutiva ao presencial, o seu estabelecimento e sua duração exigem de nós, docentes, um esforço constante para lidar com procedimentos os quais, em princípio, não temos adequado preparo. Não se trata de acrescentar estratégias midiáticas para obter maior alcance ou chancela de atualização na promoção de conteúdos junto a Instituições e alunos – esta prática já vem ocorrendo em várias situações. A questão, porém, é que a educação remota, enfim, a comunicação remota – aulas, oficinas, eventos, palestras, bancas, reuniões – tornou-se não uma, mas a alternativa única para viabilizar, em tempos de confinamento, um dos sistemas mais fundamentais num país: o educacional (RIBAS; WILSON, 2020, p. 126).

Os professores, mais uma vez, demonstraram ser os verdadeiros heróis da educação durante a pandemia do Covid-19, lutando, na maioria dos casos, para que as nossas crianças e jovens não parassem seus estudos, mesmo compreendendo que essa seria uma tarefa difícil não só para os estudantes, mas também para as suas famílias.

O desafio da inclusão digital em tempos de pandemia é ainda mais desafiador, contudo quando estamos empenhados em fazer diferente, em vivenciar novas experiências e partilhá-las com os sujeitos que são peças essenciais na escola - os alunos - o fardo pode ser aliviado (SOUSA; CARVALHO; AGUIAR, 2020, p. 271).

Mediante este desafio que fora imposto pela implementação do ERE sem um suporte aos sujeitos da educação, os docentes tiveram que se reestruturar forçadamente para, assim, poderem colaborar com os estudos dos educandos.

Todo este esforço aconteceu porque, como diz Freire (FREIRE, 1996, p. 144), “[...] Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando[...].” . Nesse constante ciclo de mudanças há espaços para a reconstrução da didática de ensino, na busca por metodologias e instrumentos pedagógicos que contribuam efetivamente para o processo formativo dos alunos, mesmo neste contexto desmotivador e difícil da pandemia.

É notório que a educação é uma tarefa árdua e que requer cooperação mútua da escola, dos estudantes, da família, e do governo. Sem essa união ou sem a mínima cooperação de um

desses sujeitos, dificilmente conseguiremos reinventar a educação e ressignificar o ato de educar num período de tantas inconstâncias e desalentos.

3.4. Re-educar para transformar: metamorfoses da educação

A educação, por muitos anos, teve como principal objetivo ensinar a ler, escrever e no máximo, fazer algumas continhas. É certo que esse tipo de educação não se extinguiu nesses últimos anos; no entanto, percebe-se o quanto temos avançado enquanto educadores e educadoras que têm se comprometido com uma educação que vá além de uma decodificação de letras e números.

Acredito na importância de aprender a ler e escrever, assim como de fazer contas, mas, acredito, mais ainda, em uma educação que cria possibilidades de reinventar, e isso através de um ensino que dialogue com a criatividade e a sensibilidade humanas, pautado em questionamentos e não em respostas prontas.

Defendo uma educação que abre possibilidades de agir e refletir sobre o seu contexto sociocultural, colaborando para que os educandos tomem consciência de seu aprendizado e construção de si mesmos, pois, “educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1989, p. 45).

Já dizia Ruben Alves (2001, p. 29): “há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser”.

E como pensar em uma educação que priorize o sujeito cognoscente ao invés de conteúdos e/ou “grades” curriculares compartimentados? Faz-se necessário voltar ao que Alves (2001) chama de escolas que são asas, as quais “ não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado” (ALVES, 2001 , p. 29).

Ao escolher o curso de Pedagogia, não imaginava o quanto iria mudar, o quanto iria ser desafiador tornar-me professora, o quanto a ação de ensinar e educar era complexa e exigiria de mim uma postura autorreflexiva e crítica, pois, a educação é mais que ensinar

letras e números, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p. 97).

Ensinar crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I requer mais do que o domínio de um conteúdo. Requer sensibilidade para proporcionar aos educandos uma atmosfera de construção e socialização de saberes e fazeres que cooperam para a construção do conhecimento, a princípio de si mesmo, do outro e do contexto sociocultural no qual está envolto.

Sabe-se que aprender é uma ação constante e variável que muda de criança para criança; uma ação que está diretamente relacionada às relações sociais estabelecidas por aqueles que convivem com elas. Na sala de aula, por exemplo, é muito importante pensar: “Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir com o aprendizado da sala” (HOOKS, 2013, p. 57).

Para que isso aconteça, se faz necessário questionar: Como posso motivar meu aluno a se sentir à vontade para se expressar em sala de aula? Primeiramente, é preciso abrir mão de “uma abordagem comum no que Freire chamou de ‘educação bancária’, onde os alunos são considerados como meros consumidores passivos (HOOKS, 2013, p. 57).

O desenho infantil é uma prática de liberdade para a criança, esta que se utiliza do princípio de sua força para exprimir em uma superfície qualquer (papel, areia, parede etc.), sua inquietação corporal, através de movimentos aleatórios que dão origem aos primeiros rabiscos que se constituem na primeira fase dessa expressão gráfica e destacam-se em qualquer ambiente formal ou informal, pois, assim como Alves (2001), acredito que “o sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver” (ALVES, 2001).

Quando uma criança desenha, ela se coloca como autora, como protagonista da sua história, história contada com seu corpo, seu movimento, sua imaginação, sua emoção, seu intelecto, suas vivências, suas divergências, sua verdade, expressada num pedaço de papel, na areia, no chão, na parede, entre outros, sendo pois, esse seu ato de desenhar uma forma de expressão, comunicação e linguagem Tenho por certo que “a educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade” (FREIRE, 1981, p. 20).

É preciso garantir ao educando, desde a sua mais tenra idade escolar, o espaço para criar, questionar e aprender de diversas formas, estimulando a curiosidade e a participação ativa na construção do conhecimento, a princípio o conhecimento de si, depois o conhecimento do outro, por conseguinte, o conhecimento estruturado socialmente. No entanto, segundo Freire (1981, p. 8), “[...] isto é, precisamente, o que a “educação bancária” não estimula. Pelo contrário, sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade”.

Pensar em uma educação como prática da liberdade é tão necessário quanto ensinar a transgredir, pois o que seria transgredir, senão esse movimento de sair do quadrado, de se permitir criar? Segundo Hooks (2013, p. 63) “podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora”.

As obras de Paulo Freire há muitos anos inspiram docentes de todo o mundo a se comprometerem com uma ação educativa que tenha como objetivo promover uma educação como prática da liberdade, pois, segundo ele, há dois tipos de educação que perpassam historicamente pelo cenário educacional: “a ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (FREIRE, 1967, p. 36).

Faz-se necessário, então, termos professores e professoras comprometidos a proporcionar aos educandos uma pedagogia como prática da liberdade, pois esta “educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender.” (HOOKS, 2013, p. 25).

Sendo assim, entendo que a educação é um meio de transformação, de auto-formação, auto-reflexão e auto-transformação, a qual parte de um ser que se enxerga enquanto um ser histórico que produz, mas que, sobretudo, evolui, num processo árduo, que não se dá do dia para a noite, mas que acontece nas interfaces do conhecimento de si e do mundo, onde o mesmo passa por metamorfoses sócio, histórico e cultural que os ajudam a agir sobre a sociedade de forma autônoma e crítica. Porquanto, como dizia o poeta Raul Seixas, é preferível que sejamos uma metamorfose ambulante “do que ter uma velha e imutável opinião formada sobre tudo”.

CAPÍTULO 4 – O DESENHO E O ENSINO REMOTO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

*“O que é a análise de conteúdo atualmente?
Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em
constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos»
(conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.*
(BARDIN, 1977, p. 9)

Figura 42: O desenho e o ensino remoto



Fonte: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br>.

O desenho acompanha o ser humano em toda a história e em todos os avanços da sociedade e, com o advento da pandemia do Covid-19 não foi diferente, embora o Brasil tenha passado por uma brusca modificação nos modos e didática de ensino, seja ele público ou privado.

Contudo, ressalta-se, aqui, o fazer pedagógico de professoras da Educação Infantil no município de São Francisco do Conde – Bahia, em específico, como se deu a sua prática pedagógica frente ao ato de estimular a prática de desenhar dos educandos matriculados em creches e pré-escolas nesse período de implementação do chamado ERE.

Para isso, tomei como referência as suas falas registradas através dos instrumentos de pesquisa – questionários – nos quais foi possível identificar a presença ou não do desenho nas atividades remotas, bem como propor reflexões sobre os impactos da mudança drástica do ensino presencial para o ensino remoto devido ao estado de pandemia do Covid-19.

4.1. Sujeitos da pesquisa: quem são elas?

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram ouvidas 10 professoras, que atuam em diferentes escolas e bairros do município, as quais responderam a um total de quatro questionários abertos. Esses questionários nos deram base para responder à questão de pesquisa e identificar a presença ou não do desenho nas aulas remotas, assim como traçar reflexões sobre os impactos da situação de pandemia no incentivo e desenvolvimento do ato de desenhar dos educandos nesse contexto pandêmico.

A seguir, apresentamos, no Quadro 1, os nomes escolhidos por elas, os grupos de ensino nos quais trabalham, o tempo de experiência na docência no âmbito da Educação Infantil de cada professora, bem como a localização geográfica da instituição na qual as mesmas desenvolvem sua prática pedagógica, embora, nesse período da pesquisa, esta tenha ocorrido na modalidade de ERE.

Quadro 1: Dados demográficos

NOME FICTÍCIO	GRUPO DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO	TEMPO DE DOCENCIA
Maia	Grupo 05	Zona Urbana Periférica	05 anos
Rillary	Creche e Pré-Escola	Zona Urbana Periférica	16 anos
Maria da Paz	Pré-Escola	Zona Rural	06 anos
Kely	Grupo 03	Zona Rural	03 anos
Estela	Grupo 05	Zona Urbana Periférica	05 anos
Lucy	Creche	Zona Urbana Periférica	05 anos
Vero	Grupo 05	Zona Urbana Central	06 anos
Manu	Grupo 04	Zona Rural	06 anos
Lara	Grupo 05	Zona Rural	08 anos
Ju	Grupo 04	Zona Urbana Central	14 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos perceber no Quadro 1, as professoras elegeram seus nomes fictícios para, assim, preservarem sua identificação; é possível também perceber que a maior parte delas trabalha em pré-escolas, e apenas uma trabalha nos dois âmbitos da E.I, creche e pré-escola. A maior parte desenvolve seu trabalho em instituições localizadas na zona urbana periférica da cidade, outras na zona rural e em um menor número temos as docentes que atuam na zona urbana central do município.

Todas essas professoras possuem graduação em Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduações em diferentes áreas, como: Alfabetização e Letramento, Neuropsicopedagogia, Educação infantil Anos Iniciais, entre outras desenvolvidas em instituições públicas e privadas.

A maioria destas docentes tem entre três e oito anos de experiência e duas têm mais de dez anos de carreira. Cabe destacar que o município realizou um processo seletivo para a contratação de professores para a rede municipal de educação no ano de 2016, 12 anos após o último concurso realizado no município, em 1994³⁹.

4.2. Análise de conteúdo: procedimentos metodológicos

Sabe-se que toda pesquisa científica deve seguir alguns procedimentos metodológicos, a fim de tornar possível seu desenvolvimento de forma coerente e ética. Esta pesquisa utiliza como método a análise de conteúdo (AC) proposta por Bardin (1977), conceituada por ele como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Este é um método muito conhecido e debatido por diversos pesquisadores que se debruçam na realização de pesquisas sociais. Em especial, por esse, dentre outros motivos, entendo que este procedimento metodológico “desempenha um importante papel nas investigações no campo das pesquisas sociais, já que analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto” (CARDOSO; OLIVEIRA; GHELLI, 2021, p. 100).

Tal como outros métodos, possui suas especificidades, as quais o diferencia das demais. Uma dessas é a amplitude de escolha de técnicas para o desenvolvimento da análise; são elas: 1) Técnica de Análise de Avaliação; 2) Técnica de Análise de Enunciação; 3) Técnica de Análise da Expressão; 4) Técnica Análise do Discurso; 5) Técnica de Análise das Relações; e, 6) Técnica de Análise Categorical ou Temática. Esta última foi a escolhida para esta pesquisa, tendo em vista que, “entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples” (BARDIN, 1977, p. 153).

³⁹ Informações retiradas no site do município: <http://saofranciscodoconde.ba.gov.br/concurso-publico-e-realidade-em-sao-francisco-do-conde/>.

É importante ressaltar que a Análise de Conteúdo segue alguns procedimentos descritos por Bardin (1977) em cinco fases. São elas: 1) Organização da análise; 2) Codificação; 3) Categorização; 4) Inferência; e 5) Tratamento Informático. Todos esses procedimentos possuem minuciosos detalhes que auxiliam o/a pesquisador(a) no desenvolvimento analítico dos dados.

A seguir, apresentarei, de forma sucinta e sintética, as principais partes de cada fase.

1) Organização da análise: consiste na preparação das informações; para isto, torna-se essencial as seguintes atividades:

a) Leitura Flutuante: primeiro contato com os dados coletados, onde “pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa [...]” (BARDIN, 1977, p. 96);

b) Escolha dos Documentos, com a separação do *corpus*, ou seja, do material coletado para análise, conceituado por Bardin (1997, p. 96) como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Este procedimento se dá por meio de algumas regras, a saber:

- Exaustividade, pois, segundo a autora, “é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus. Por outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão” (BARDIN, 1977, p. 97);
- Representatividade, pois, “nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo [...]” (BARDIN, 1977, p. 97-98);
- Homogeneidade, ou seja, “devem obedecer a critérios precisos de escolhas e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 1977, p. 98);
- Pertinência: segundo a autora “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 1977, p. 98).

c) Formulação das hipóteses e dos objetivos: é um momento em que há “uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise” (BARDIN, 1977, p. 98).

d) Referenciação dos índices e elaboração de indicadores: a autora conceitua índice e indicador das seguintes maneiras, “o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem[...] o indicador correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativamente a outros” (BARDIN, 1977, p. 100).

e) Preparação do material: trata-se da organização didática e sistemática do *corpus* selecionado. Bardin (1977, p. 100) faz a seguinte exemplificação: “as entrevistas gravadas são

transmitidas (na íntegra) e as gravações conservadas (para informação paralinguística), os artigos de imprensa são recortados, as respostas a questões abertas são anotadas em fichas, etc.”.

2) Unitarização ou transformação do conteúdo em Unidades de Registro (UR), que pode ser uma palavra ou frase e logo após classificar as UR dentro de Unidades de Contexto (UC), que são categorias gerais que trazem um limite contextual. Segundo Bardin (1977), a unitarização seria correspondente a uma “transformação - efectuada segundo regras precisas-dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão [...]” (BARDIN, 1977, p. 103).

3) Categorização: trata-se da classificação das unidades em categorias, a qual segue algumas regras, a saber:

- Exclusão mútua, ou seja, “cada elemento não pode existir em mais de uma divisão” (BARDIN, 1977, p. 120).
- Objectividade e fidelidade: segundo a autora, é necessário que “as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises” (BARDIN, 1977, p. 120).
- Homogeneidade: tem como foco o fato que “um único princípio de classificação deve governar a sua organização. Num mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão da análise” (BARDIN, 1977, p. 120).
- Pertinência: Bardin (1977, p. 120) defende que “na pertinência (pertinens: que diz respeito a, relativo a ...) há uma ideia de adequação óptima. O sistema de categorias deve reflectir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens”.
- Produtividade: segundo Bardin (1977, p. 120-121), “um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos”.

4) Inferência: envolve a identificação de seus principais polos: a) emissor, produtor da mensagem; b) receptor, pode ser um indivíduo, um grupo ou uma massa de pessoas; c) mensagem, o material para análise; d) código, serve como um indicador; e) significação, um estudo sistemático do código; e f) *medium*, trata-se do canal, do instrumento, do objeto técnico, ou do suporte material do código.

5) Tratamento Informático, momento em que a autora recomenda o uso de ordenadores para a análise, a qual pode ser realizada em duas formas, a saber:

a) Procedimentos sem categorização prévia: “Não é feita nenhuma projecção teórica a priori sobre o material verbal. São apenas determinadas as operações de enumeração e de tratamento estatístico a efectuar” (BARDIN, 1977, p. 145).

b) Procedimento com categorização prévia: “Da mesma forma que numa análise temática manual, os elementos do texto são classificados num sistema de categorias definido depois de uma primeira abordagem dos documentos” (BARDIN, 1977, p. 146).

Através da técnica de Análise de Conteúdo, realizei a análise dos dados obtidos por meio das questões respondidas nos questionários enviados aos sujeitos da pesquisa, com a descrição das perguntas, bem como a transcrição fidedigna das respostas das professoras.

4.3. Concepção de Desenho Infantil e sua importância para a prática docente

Sabemos que o desenho varia muito e passou por mudanças no decorrer do tempo. É importante ressaltar que a palavra “desenho” tem, segundo Motta (1975, p. 29), “um compromisso com a palavra ‘desígnio’. [...] Assim, o desenho se aproxima da noção de projeto (pro-jet), de uma espécie de lançar-se para frente [...]”.

É certo que o desenho infantil tem recebido, ao longo do tempo, diversas nomenclaturas que lhe denotam concepções variáveis, tais como: “dom”, ou seja, a criança já nasce com as habilidades necessárias para o ato de desenhar (EDWARDS, 1984); “linguagem”, uma forma singular e própria da criança se comunicar, antes mesmo do domínio da escrita, como discorre Moreira (2006); “expressão da criatividade”, onde o imaginário se sobressai ao real e a liberdade é um fator primordial (LOWENFELD, 1977).

Também há outras perspectivas e concepções de desenho infantil desenvolvidas por autores como Derdyk (2005), Merédièu (2006), Iavelberg (2013), entre outros.

Mas o que dizem as professoras sobre o que é o desenho infantil? Suas respostas foram aqui transpostas de forma fidedigna ao que fora enviado nos questionários, porém foi realizada uma correção ortográfica ou vernácula; a fim de não comprometer o entendimento e o posicionamento das mesmas.

A partir desse momento, ficam evidenciadas as etapas de unitarização, categorização, inferência e tratamento informático dos dados. Nesse sentido, a primeira etapa da Análise

de Conteúdo fora desenvolvida nos primeiros passos da pesquisa, desde a leitura dos dados até sua organização sistêmica.

Nos quadros de respostas das docentes, que veremos a partir de agora, evidenciamos a Unidade de Contexto (U.C) e as Unidades de Registros (U.R) em **negrito**. Já nas respostas das docentes foram evidenciadas em *itálico* as palavras e/ou frases que mais se repetiam ou se destacavam. Ressalto que algumas das falas das docentes perpassam por dois ou mais U.R(s), sendo as mesmas destacadas em um retângulo com um traçado diferente dos demais, indicando, assim, um diálogo entre diferentes U.R(s).

O que é o Desenho Infantil para você ?

Quadro 2: Concepção de Desenho

UNIDADE DE CONTEXTO: DESENHO	
UNIDADES DE REGISTROS	FALAS DAS PROFESSORAS
EXPRESSÃO	“São <i>expressões</i> que as crianças fazem utilizando sua imaginação, criatividade, sensibilidade, esses desenhos são características únicas de cada uma delas” (LARA, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	“É uma forma muito importante de <i>expressão</i> infantil” (VERO, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	“É uma das formas de <i>expressar</i> o que está dentro da criança, sua imaginação, criatividade, além de revelar o seu desenvolvimento” (LUCY, 2020, <i>grifo nosso</i>).
REPRESENTAÇÃO	“É a <i>representação</i> da imaginação e realidade da criança” (RILLARY, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	“Na minha concepção, o desenho constitui-se como uma <i>representação</i> gráfica na qual a criança demonstra expressa sua concepção sobre o mundo a sua volta, contudo, uma linguagem pouco explorada pedagogicamente falando” (ESTELA, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	“É algo interativo, e ela pode <i>representar</i> suas vivências” (MANU, 2020, <i>grifo nosso</i>).
ATIVIDADE	“É uma <i>atividade</i> muito divertida, onde as crianças gostam muito. Sendo também uma forma de se comunicar com o mundo” (JU, 2020, <i>grifo nosso</i>).
LINGUAGEM	“É uma <i>linguagem</i> da criança que antecede a linguagem oral e a escrita” (KELY, 2020, <i>grifo nosso</i>).
ABSTRATO	“É um <i>universo</i> de <i>mistério</i> e encanto. Uma maneira de estarmos perto do desenvolvimento dos nossos alunos. Maneira de nos <i>comunicarmos</i> e também entender aquilo que Eles tem para nós dizer” (MAIA, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	“Para mim o desenho infantil é a <i>chave</i> para a criança desenvolver sua atuação concreta no mundo e sua subjetividade, ao mesmo tempo” (MARIA DA PAZ, 2020, <i>grifo nosso</i>).

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das respostas das professoras, destaco as palavras as quais elas designam como conceito, revelando, assim, suas concepções de desenho infantil. São elas: *representação*,

expressão, linguagem, universo e chave (abstrato). A partir dessas palavras-chave, foi possível identificar a Unidade de Contexto Desenho, e as Unidades de Registros: representação, expressão, linguagem e abstrato (universo, algo e chave).

É importante ressaltar que há algumas palavras que se repetem nas falas das dez professoras que responderam o que entendiam como desenho infantil. São elas: expressão (três vezes), que vem do latim *expressione*⁴⁰, declinação de *expressio*, de exprimir, do latim *exprimire*, apertar, pôr para fora mediante compressão; e representação (duas vezes), que deriva do latim “*repraesentatio, onis*”⁴¹, que significa representação, imagem, retrato. Ou seja, ambas as conceitualizações se assemelham, pois visam no desenho uma forma de expor seu entendimento de mundo, ou de seus sentimentos e vivências.

Há diversos autores que defendem o desenho dentro dessa perspectiva. Um desses é Costa (1996, p. 6), o qual afirma também que “o desenho é um meio de expressão que o ser humano possui. Mais desenvolvido em uns que em outros, de acordo com as oportunidades que lhe foram oferecidas no meio familiar e no meio escolar”.

A autora e pesquisadora Edith Derdyk também coopera com seus estudos sobre o desenho e reafirma seu caráter expressivo e representativo para a criança, pois entende que, ao desenhar, “a criança expressa a maneira pela qual sente o existir” (DERDYK, 2015, p. 57). Já Oliveira e Grubits (2020, p. 214) ressaltam que “o desenho é uma forma de expressão democrática, desenvolvida por crianças de diferentes etnias, credos e classes sociais. Ela traduz no desenho aquilo que não pode expressar de outra forma”.

Os termos *representação e expressão* se repetem e refletem o diálogo que o desenhista propõe entre razão e emoção, entre a criatividade e a racionalidade, pois ambos andam juntos, pois, “através do desenho a criança expressa seus pensamentos, desejos e vida cotidiana” (VERO, 2020) e, a professora Rillary (2020), afirma que o desenho “é a representação da imaginação e realidade da criança”.

Sobre isso, Ricken (2013, p. 8), afirma: “O desenho é materialização do pensamento, onde as imagens que ficam na memória, o que observamos e o que imaginamos torna-se um campo enorme de possibilidades de criação”. Para o autor, “através do olhar percebemos as imagens e as materializamos pelo desenho, pela pintura, pela escultura, pela escrita, pela dança, etc. [...]. Portanto, “desenhar é colocar em diálogo o interior com o exterior, é intuição, é necessidade de construir, inventar, reelaborar, imitar” (RICKEN, 2013, p. 8).

⁴⁰ Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br>.

⁴¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>.

Já a professora Estela (2020) chama a atenção não somente para essa relação dinâmica do afetivo e do cognitivo, mas também para a importância de o docente ter este conhecimento e utilizá-lo a favor os educandos, pois “o desenho constitui-se como uma representação gráfica na qual a criança demonstra expressa sua concepção sobre o mundo a sua volta, contudo uma linguagem pouco explorada pedagogicamente falando” (ESTELA, 2020).

Sobre a importância de desenvolver pesquisas e estudos sobre esta prática discente, a mesma responde que é importante “Porque o desenho e sua representação gráfica constitui-se elemento de grande relevância no que concerne ao desenvolvimento da criança e pode desvelar diferentes aspectos referentes as percepções da realidade ao qual está inserida. Assim, segue destacando que “Destá maneira, as pesquisas e estudos sobre a temática auxiliam os profissionais que utilizam desse recurso na sua prática de trabalho” (ESTELA, 2020).

Sobre a importância de conhecer mais as peculiaridades do ato de desenhar, a professora Lara (2020) ressalta que “muitas vezes as crianças expressam algo que não entendemos. Nos tempos atuais as crianças podem trazer à tona vivências escondidas como abuso, violência doméstica. Temos ficar atentos a estes desenhos com olhar crítico, sensível”. E, sobre tal afirmação e preocupação, Lira e Nicolodi (2020, p. 2) ressaltam que “a criança fala de diferentes maneiras, sendo o desenho uma das principais formas de comunicação e expressão, e como tal precisa ter espaço nas práticas pedagógicas”.

A palavra *atividade* aparece seguida do adjetivo *divertida* e, remete a uma proposta pedagógica lúdica, pensada para o desenvolvimento de práticas que vão além reprodução ou da repetição, mas que envolvam a criança dentro de uma perspectiva de construção. Sobre isso, a professora Maria da Paz (2020) afirma que “o desenho na infância abre os canais da criatividade, falo do desenho livre, visto que desenhos prontos podem limitar a capacidade criativa na criança”.

Sendo assim, cabe aos profissionais da educação o direito ao conhecimento básico sobre o desenho infantil na graduação, base acadêmica para a sua prática educativa, uma vez que este fazer discente, conceituado como atividade, pode ser um elemento potencializador da aprendizagem e do desenvolvimento da criatividade do educando, pois, como definiu a professora Maia (2020), o desenho da criança “é uma atividade muito divertida, onde as crianças gostam muito, sendo também, uma forma de se comunicar com o mundo”.

Autores como Silva (1998), Silva (2002), Francioli e Steinheuser (2020), conceituam o desenho enquanto atividade especificando suas peculiaridades, uma vez que se diferencia de outras atividades, de modo que envolve e incentiva a criatividade e imaginação dos educandos.

Porquanto, “o desenho é para a criança um campo imaginário em que ela poderá desenvolver a imaginação criadora” (FERREIRA, 2008, p. 21).

Silva (1998, p. 216) ressalta que “[...] a criança desenha, porque vive em uma cultura que tem na atividade gráfica uma de suas formas de expressão. O desenvolvimento do grafismo é marcado pelas interações sociais, o que equivale a afirmar a sua constituição social [...]”.

Todavia, vivemos em uma sociedade grafocêntrica. No entanto, Francioli e Steinheuser (2020, p. 32) advertem que, na atualidade, “o desenho em sala de aula é utilizado meramente como um passatempo, sem ter uma intencionalidade planejada pelo professor e aplicado como instrumento para preencher espaços, às vezes, com um único objetivo de estimular a coordenação motora”. Frente a tal situação, é importante destacar que,

Embora seja frequentemente empregada, a atividade gráfica é equivocadamente valorizada dentro do ‘currículo’ na educação infantil. Valoriza-se aquilo que pode ficar registrado no papel, para que outras pessoas possam ver não só o trabalho da criança, mas também a atuação da professora. [...]. Não são questionadas as implicações cognitivas, afetivas, motoras e sociais provocadas por tal adestramento (SILVA, 2002, p. 66).

Quando Silva (2002) comenta sobre adestramento, refere-se às práticas equivocadas de alguns docentes quando mexem, modificam, alteram a essência do ato de desenhar da criança, pressionando-as a corresponderem a uma expectativa adulta, envaidecida, a fim de realizar a exposição de obras de arte ao invés do resultado de uma atividade discente, pois, “talvez na ânsia de corresponder às expectativas que não se fundamentam na evolução natural do desenho da criança, algumas professoras acabam por “terminar/melhorar” os desenhos das crianças” (HOELLER; SPENGLER, 2019, p. 38).

Já o termo *linguagem* aparece solitário e resistente na fala de uma das docentes, visto que o desenho da criança visa, dentre outros objetivos, estabelecer um diálogo entre aquele que desenha e aquele que recebe e vê sua criação. Faz-se necessário, então, compreendê-lo, já que, segundo a professora Kely (2020), “antecede a linguagem oral e a escrita”, e através do mesmo conta-se uma história, revela-se saberes e demonstra-se o poder criador e imaginativo de um ser que está em constante aprendizado. Nesse sentido, referindo-se ao conceito de desenho enquanto linguagem, Meredièu (2006) afirma que

Modo de expressão próprio da criança, o desenho constitui uma língua que possui seu vocabulário e sua sintaxe, daí a tentativa de incluí-lo no quadro da semiologia, aquela ciência geral dos signos, no sentido em que a entendia Saussure. A criança

utiliza um verdadeiro repertório de signos gráficos - sol, boneco, casa, navio - signos emblemáticos cujo número aparece idêntico através de todas as produções infantis, a despeito das variações próprias de cada idade (MEREDIËU, 2006, p. 14).

Sendo pois, entendido enquanto linguagem, ou seja, uma forma própria de comunicação que a criança utiliza para estabelecer contato e diálogo com as pessoas ao seu redor, porquanto, “o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala” (MOREIRA, 2013, p. 20).

Ainda sobre as especificidades desta linguagem infantil, Moreira (2013, p. 35) destaca que “[...] o desenho como expressão do pensamento tende a conquistar novas formas com o crescimento da criança. É linguagem que precisa conquistar um vocabulário cada vez mais amplo, sem, contudo, perder a intensidade e a certeza do seu traço”. Urge, então ampliar as discussões e pesquisas sobre a prática do ato de desenhar, pois, é certo que

[...] a ideia ampliada que temos hoje, acerca do que seja o desenho, resulta das diversas transformações pelas quais esse conceito passou dentro da História da Arte e, se atualmente afirmamos que o homem desenha desde a Idade da Pedra, isso é fruto de muita elaboração e está baseado num conceito moderno que começou a se desenvolver a partir do Renascimento, período em que foram produzidos maravilhosos desenhos, que ficariam eternamente guardados em gavetas, como meros projetos, esboços de ideias a serem concretizadas em outros suportes (PEIXOTO, 2013, p. 74).

Então, necessita-se que os estudos desenvolvidos por pesquisadores de todo o mundo, e em especial, aqueles que são frutos de estudos em diversos programas de pós-graduações em nosso país, possam chegar aos momentos de formação inicial e continuada dos professores da educação básica, mais especificamente, aos que atuam na Educação Infantil.

Outros termos chamaram a atenção foram: *universo* e *chave*, que trazem um teor de descoberta e, ao mesmo tempo, de abstrato. Tendo em vista que a palavra *universo* diz respeito à infinitude e à amplitude de possibilidades que surgem ante uma pesquisa e observação, a professora Maia destaca, em sua fala, que o desenho a ajuda a compreender melhor seus alunos, de modo que, para ela, o desenho “é um *universo* de mistério e encanto. Uma maneira de estarmos perto do desenvolvimento dos nossos alunos. Maneira de nos comunicarmos e também entender aquilo que Eles tem para nós dizer” (MAIA, 2020).

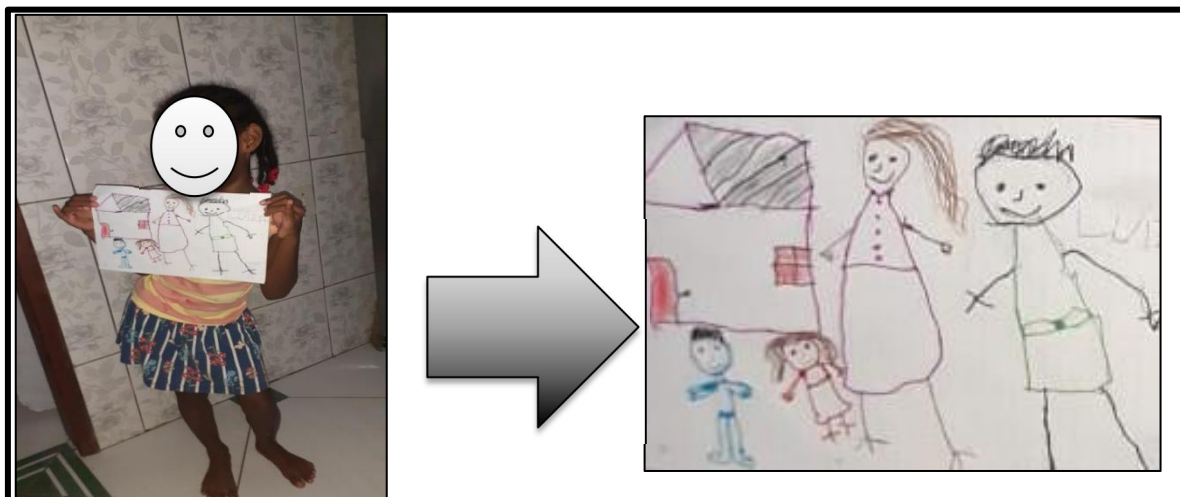
Sobre esta concepção, Gobbi (1997, p. 135) destaca que os desenhos são, sim, “o registro de universos” que “podem ser lidos e ouvidos como textos”. Ainda, segundo Derdyk (2013), o desenho pode ser entendido de uma forma ampla, tal como “índice humano”, pois, “pode manifestar-se não só através de marcas gráficas depositadas no papel (ponto, linha, textura, mancha), mas também por meio de sinais como um risco no muro, uma impressão

digital, a impressão da mão numa superfície mineral, a famosa pegada do homem na Lua etc.” (DERDYK, 2013, p. 32-34).

Já o termo *chave*, tão comum ao dia a dia, pode simbolizar o poder de abrir e fechar, a abertura para novas formas de ver o mundo, para diferentes maneiras de aprender e ensinar, para a ampliação de conhecimentos, mas, também, o poder de fechar ou esconder. Sobre essa concepção de desenho infantil, afirma a professora Maria da Paz: “para mim o desenho infantil é a *chave* para a criança desenvolver sua atuação concreta no mundo e sua subjetividade, ao mesmo tempo” (MARIA DA PAZ, 2020). Nesse sentido, Derdyk (1994, p. 51) corrobora, ao afirmar que o desenho é “a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar. A criança projeta no seu desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel”.

A seguir, temos a imagem de um desenho realizado por uma das alunas da professora Manu:

Figura 43: Desenho representativo



Fonte: Dados da pesquisa.

O desenho realizado pela aluna da professora Manu (2020) dialoga com a sua fala, quando a mesma afirma que o desenho “é algo interativo, e ela pode representar suas vivências”. Porquanto, a aluna, através dos seus traços, representou a sua casa ou a de alguém que a mesma conheça e pessoas próximas a ela, provavelmente seus familiares ou amigos. Tal perspectiva conversa com os estudos de Luquet (1969), que defendia que o desenho da criança é, em si, realista, e que essa seria sua principal característica.

Ao observarmos o desenho realizado pelos educandos sob a ótica dos estudos e pesquisas de teóricos torna-se possível traçar reflexões sobre tal prática infantil, nesse sentido, esta pesquisa vem colaborar com este propósito, pois, como afirma a professora Lara (2020),

Através deste estudo os professores poderá ter um entendimento sobre os desenhos que seus alunos fazem. Muitas vezes as crianças expressam algo que não entendemos. Nos tempos atuais as crianças podem trazer à tona vivências escondidas como abuso, violência doméstica. Temos ficar atentos a estes desenhos com olhar crítico, sensível (LARA, 2020).

Ainda sobre a importância de pesquisas que tratem do conhecimento sobre desenho, Maia (2020) diz que “através do desenho a criança se expressa, é possível acompanhar o desenvolvimento cognitivo psicomotor, essencial para o professor desenvolver uma prática de acordo as demandas das crianças”. Já Rillary (2020) ressalta que tais estudos e pesquisas são importantes, pois “o desenho infantil retrata muito coisa que a criança não fala oralmente”.

Sobre esse uso de palavras que cabem no lugar comum e que não deixam claro o seu conhecimento sobre o tema, Derdyk (1994, p. 49) colabora, ao dizer que é preciso um passaporte para adentrar neste “território estranho e desconhecido”. Para a autora,

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. 49-50).

Torna-se necessário, então, que as docentes sejam imersas nesse mundo particular que é o desenho, tentando, assim, retornar à experiência de traçar, projetar, (re)construir o seu próprio traçado na perspectiva de através dele poder compreender melhor este ato de agir sobre o mundo que os educandos tanto gostam e expressam.

Diante das respostas das professoras e do diálogo com os autores e autoras, fica evidente que as concepções de desenho infantil estão dentro de uma perspectiva de constante descoberta e de aprendizagem das potencialidades do ato de desenhar. Nesse sentido, se, através do desenho, há *representação, expressão, linguagem* e um *universo* de possibilidades, o conhecimento sobre o mesmo torna-se a *chave* para que a prática do ato de desenhar deixe de ser *algo* supérfluo nas instituições de ensino e passe a ser entendido como um ato de criatividade e revolução da ação discente.

4.4. Planejamento e trabalho docente com o Desenho Infantil no Ensino Remoto Emergencial

Sabe-se que, antes do desenvolvimento de uma aula, o docente realiza um planejamento que visa alcançar objetivos de aprendizagens. Nesse contexto, compreendo, aqui *planejar* como uma “atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho” (OSTETTO, 2000, p. 22).

Nesse sentido, entendo que tão importante quanto o conhecimento acerca do ato de desenhar é o incentivo a tal prática em sala de aula. Assim, conheceremos como funciona o planejamento pedagógico em contexto de E.R.E em São Francisco do Conde. A seguir, serão apresentadas as respostas das docentes à seguinte pergunta:

Como acontece o planejamento e o desenvolvimento das aulas ou atividades nesse período de pandemia, no ano de 2020?

Quadro 3: Planejamento docente

UNIDADE DE CONTEXTO: PLANEJAMENTO	
UNIDADES DE REGISTROS	FALAS DAS PROFESSORAS
REDES SOCIAIS	Tudo ocorre via <i>WhatsApp</i> , e pelo <i>Google Meet</i> , onde planejamos melhores estratégias para aprendizagem dos alunos (JU, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Normalmente tenho realizado sequências didáticas semanais, a partir de histórias é enviado semanalmente um roteiro com as atividades. Não tem acontecido planejamento juntamente com todos os colegas e coordenação com muita frequência, ainda que virtualmente. Temos um grupo de <i>WhatsApp</i> no qual trocamos algumas ideias de temas e atividades para a sequência didática (KELY, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Mediado pela <i>tecnologia</i> (MANU, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	<i>Rede social</i> e módulo impresso (VERO, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	O planejamento acontece semanalmente, todo sexta-feira entre professoras e coordenadora. No município de São Francisco foi o adotado o sistema de aulas remotas, dentro da nossa realidade, utilizamos o grupo de <i>WhatsApp</i> que já tínhamos da família na escola para passar a rotina semanal e ao longo da semana dia após dia, as professoras vão pontuando a rotina do dia, dando as orientações. A cada mês fazemos entrega de módulo de atividades impressas que são utilizadas por 2 semanas também com nosso orientação e dentro da rotina (MAIA, 2020, <i>grifo nosso</i>).

ATIVIDADE	Sempre trabalho algum conteúdo. Exemplo: abordo o tema Identidade. A partir daí proponho uma <i>atividade</i> que eles utilizem desenhos no caderno ou arte com material reciclado (caixa papelão, garrafa <i>pet</i> etc.). Sempre contextualizado (LARA, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Quinzenalmente realizamos o planejamento. No meu caso, realizo as rotinas de ensino remoto durante três vezes na semana. Postando as <i>atividades</i> e orientações nesses 3 dias (ESTELA, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Através de <i>atividades</i> impressas (RILLARY, 2020, <i>grifo nosso</i>).
AVALIAÇÃO	Temos uma reunião por semana com a coordenação pedagógica para combinarmos e <i>avaliarmos</i> nosso trabalho, o planejamento que realizamos e de que formas podemos alcançar mais e melhor as crianças e suas famílias. No meu caso, sempre tento alinhar meu planejamento com a outra professora do mesmo grupo que o meu, porém, de outra turma. Sempre tendo como objetivo alcançarmos todas as áreas de desenvolvimento da criança. Para isso, pesquiso em site, livros juntamente com o conhecimento que tenho adquirido ao longo do tempo e nas formações continuadas (LUCY, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Realizamos reuniões pedagógicas quinzenais com a coordenação para <i>avaliar</i> e monitorar o período passado e planejar a próxima quinzena. Logo após, faço o planejamento das minhas turmas e socializo com a coordenação pedagógica (MARIA DA PAZ, 2020, <i>grifo nosso</i>).

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas das professoras evidenciam a dinâmica empregada pelo corpo docente das instituições para o desenvolvimento do planejamento das aulas ou atividades remotas. Nesse sentido, destaco aqui as palavras (U.R): redes sociais (*WhatsApp* e *Google Meet*), atividade (desenhos, rotinas e orientações) e avaliação (desenvolvimento da criança, monitorar).

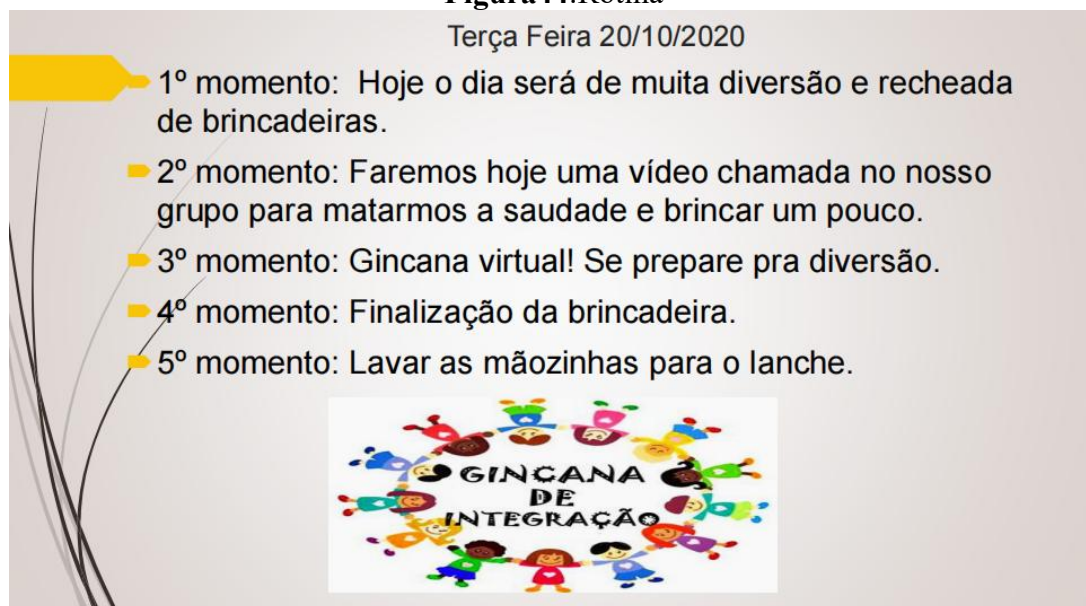
Cinco das dez professoras destacaram em suas falas a presença das redes sociais como instrumento mediador do trabalho docente, como ressalta a professora Manu (2020) ao dizer que o planejamento ocorre “mediado pela tecnologia”.

E quais são essas tecnologias usadas na construção e elaboração do planejamento pedagógico para o trabalho remoto? Há um especial destaque para o uso dos aplicativos (APPs), *WhatsApp*, e *Google Meet*, como afirma a professora Ju (2020), “tudo ocorre via *WhatsApp*, e pelo *Google Meet*, onde planejamos melhores estratégias para aprendizagem dos alunos”.

Nesse sentido, chamo a atenção para o fato de que estes APPs atuam como pontes de aproximação dos docentes com a busca por aquilo que chamam de “estratégias para aprendizagem dos alunos” (JU, 2020), trocar “ideias de temas e atividades para a sequência didática” (KELY, 2020), e “passar a rotina semanal” (MAIA, 2020), neste último caso, à família.

A seguir, será apresentado, na Figura 44, um exemplo dessas rotinas, preparadas pela professora Lara (2020):

Figura44:Rotina



Fonte: Dados da pesquisa.

Na imagem constante na Figura 44, é possível perceber que a rotina da aula está dividida em cinco momentos, os quais são bem específicos e objetivos, proporcionando, assim, uma boa compreensão das atividades a serem realizadas em casa, sob a mediação dos pais e/ou responsáveis, que utilizarão um equipamento tecnológico para que o educando tenha acesso à videochamada e, conseqüentemente, às atividades organizadas pela docente.

É importante destacar a fala da professora Maia (2020), a qual afirma que “no município de São Francisco foi adotado o sistema de aulas remotas, dentro da nossa realidade, utilizamos o grupo de WhatsApp”, ou seja, a adoção desse novo sistema de ensino fez com que estes profissionais “se viram pressionados a reorganizarem o seu tempo e espaço, os seus planos de aula, os modos de agir, bem como precisaram providenciar os instrumentos/recursos de comunicação” (SOUSA; CARVALHO; AGUIAR, 2020, p. 259), neste caso, passando a adotar o uso do WhatsApp.

Soares e Colares (2020) afirmam que o vasto uso destes APP se dá, dentre outros motivos,

[...] pela sua popularidade e eficiência na troca rápida de mensagens instantâneas, em formato textual e audiovisual, o aplicativo WhatsApp também está inserido nesse processo, empregado nas ações de chamadas individuais e compartilhadas de vídeo e voz, bem como na interação entre os grupos virtuais criados, constituindo espaços de troca de informações educacionais e conectividade dos sujeitos diversos, entre grupos de pesquisas, de estudos, de professores, de gestores, de membros da

sociedade civil, de pais e/ou responsáveis e afins, por exemplo (SOARES; COLARES, 2020, p. 31).

É certo que o aplicativo WhatsApp “tem ganhado, cada vez mais destaque nesse cenário, pois a possibilidade de trocar mensagens, imagens, vídeos, documentos e áudios, instantaneamente de modo gratuito tem garantido novas experiências que não se resumem as performances comunicacionais” (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017, p. 12). Contudo, cabe destacar que

Ensinar de forma ‘remota’ não é e nunca foi horizonte para quem conhece e assume a importância das interações presenciais; nem para quem sabe que a escola/universidade é o lugar por excelência do compartilhamento de saberes, de experiências e vivências em espaço livre, aberto, plural onde o contato face a face e o afeto são responsáveis pela comunicação, pelas interações presenciais e, sobretudo, pela aprendizagem tal como a conhecemos até então (RIBAS; WILSON, 2020, p. 116).

Diante de tal situação, da ausência de contato físico com os alunos devido ao fechamento das escolas e suspensão das aulas presenciais, algumas professoras destacam que o planejamento tinha um espaço reservado para a construção de atividades impressas (módulos e sequencias) de modo que, segundo a professora Maia (2020), a cada mês é realizada a “entrega de módulo de atividades impressas que são utilizadas por 2 semanas também com a nossa orientação e dentro da rotina”, e assim como a utilização de “sequências didáticas semanais, a partir de histórias e enviado semanalmente um roteiro com as atividades” (KELY, 2020).

Assim, coloco em evidência as atividades enquanto ponto de destaque na elaboração do planejamento, entendido aqui como um “momento de reflexão do professor, que, a partir das suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo e espaço [da criança na Educação Infantil]” (CORSINO, 2009, p. 119).

A professora Lara (2020) traz alguns detalhes sobre como ela organiza as atividades para a sua turma, destacando o uso do desenho e de materiais recicláveis, como a mesma ressalta em sua fala: “Sempre trabalho algum conteúdo. Exemplo: abordo o tema Identidade. A partir daí proponho uma atividade que eles utilizem desenhos no caderno ou arte com material reciclado (caixa papelão, garrafa pet etc.) sempre contextualizado”. Há algumas imagens dessas atividades propostas pela professora Lara em seu planejamento:

Figura 45: Atividade com Arte

Figura 46: Atividade com Arte (1)



Fonte: Dados da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 47: Atividade com Arte (2)



Fonte: Dados da pesquisa.

Nessas imagens das atividades de arte desenvolvidas pelos educandos, é possível identificar que se trata de uma atividade interdisciplinar que aborda um tema utilizando-se de diferentes conhecimentos e habilidade teóricas e práticas de componentes curriculares diversos, como: Artes Visuais, Português, Matemática e Ciências. Percebe-se também, que se trata de uma atividade em que a participação dos pais e/ou responsáveis é imprescindível para as ações de recorte e colagem de maneira precisa, como mostram as imagens acima, pois a coordenação motora fina dos alunos ainda está em desenvolvimento, ficando para o mesmo poucas possibilidades de interação e participação nesta atividade, entre elas, cito a criatividade na escolha das cores (se houver essa possibilidade e o adulto assim deixar), a criação de detalhes nos personagens, os três porquinhos e lobo, e o reconto da história oralmente, utilizando como apoio os personagens criados com o material reciclado.

A professora Estela (2020) afirma que tem postado atividades e orientações. Vale a pena dizer que tais orientações podem fazer muita diferença para os pais e /ou responsáveis que estão auxiliando as crianças em seus lares, pois sabe-se que a maior parte dos estudantes

da educação pública são de famílias com pouca escolaridade, as quais podem ter alguma dificuldade para auxiliar seus filhos, de modo que

[...] as famílias com maior escolarização e melhores condições econômicas têm acesso e dão continuidade aos estudos por meio de plataformas estáveis e conteúdos de qualidade em contraposição às famílias com menor escolarização e piores condições econômicas, as quais são estruturalmente ou individualmente limitadas ao acesso ao EAD, e, portanto comprometendo a própria continuidade dos estudos durante (curto prazo) e após a pandemia (médio prazo) (SENHORAS, 2020, p. 134).

Apresentamos, na figura a seguir, a imagem de uma rotina de atividade desenvolvida pela professora Estela (2020) e encaminhada para ser entregue aos pais e/ou responsáveis na escola:

Figura 48: Sugestão de Rotina

<u>SEGUNDA-FEIRA</u> 06.04.2020	<u>TERÇA-FEIRA</u> 07.04.2020	<u>QUARTA-FEIRA</u> 08.04.2020	<u>QUINTA-FEIRA</u> 09.04.2020	<u>SEXTA-FEIRA</u> 10.04.2020
Vamos juntos assistir a esta bela história? O coelhinho que não era da páscoa, No Quintal da Cultura https://youtu.be/ITcFqL2fo1o . O link será postado no grupo.	Nesta semana muitas famílias estão comemorando a Páscoa, independente da sua religião, grave um vídeo curto dizendo o que está data significa para a sua família.	Vamos assistir ao link https://youtu.be/wmOsaG-4_p Que ensina como fazer um belo desenho de coelho a partir do desenho da palma da mão.	Vamos brincar de adivinhar, você deve desenhar os símbolos da páscoa e seus familiares deverão descobrir.	Hoje é dia de ficar com a família e refletir sobre o verdadeiro significado da páscoa.
Você gostou da história? Converse com a sua família e depois faça um desenho bem bonito sobre a história	Agora faça um belo desenho da sua família, depois coloque o nome dos membros da sua família.	Vamos fazer um desenho de coelho, vamos caprichar.	Depois com a ajuda da mamãe faça uma listagem dos nomes dos símbolos da páscoa.	-----
Com o auxílio da família faça o seu nome completo. Não deixe de postar a foto do seu desenho.	Elabore um cartaz sobre a páscoa juntamente com sua família em que mostre o verdadeiro significado da páscoa.	Ouçá a música "Coelhinho da Páscoa" da Galinha Pintadinha. https://youtu.be/AvTj4kFD_Z0 Desenhe 10 ovinhos de páscoa, depois numere cada um deles. Lembre-se de pintá-los.	Não esqueça de colorir e postar no grupo para todos verem.	-----

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa rotina, podemos identificar a organização em dias e datas bem explicitados e as atividades divididas em três momentos didáticos diferentes. O primeiro momento envolve o uso de TICs para a introdução de algum assunto (por exemplo: Páscoa); o segundo momento é voltado ao incentivo da produção gráfica a partir do ato de desenhar; e o terceiro momento está relacionado, também, ao ato de desenhar enquanto atividade contextualizada com a história ouvida e assistida pelos educandos e a postagem destas atividades, ou seja, desenhos nos grupos de WhatsApp.

Nessa sugestão de rotina de atividades a serem realizadas pelos educandos, a professora Estela elenca aquelas que têm o desenho como principal forma para que o

estudante possa expressar o seu entendimento acerca da história assistida (*O coelhinho que não era da Páscoa*), de suas vivências (desenho da família), do desenvolvimento da coordenação motora (desenho do coelho com a palma da mão) e da criatividade e livre expressão (desenho dos símbolos da Páscoa).

Todas estas atividades com a utilização do desenho enquanto atividade estão de acordo com o que o RCNEI indica, que o “[...] por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos” (BRASIL, 1998, p. 93).

É importante salientar a importância da rotina na Educação Infantil, pois ela colabora com a aprendizagem do educando em diversos aspectos que envolvem, também, a noção de tempo e espaço, pois, “trata-se de situações de interação, importantíssimas, entre a pessoa adulta e a criança, em que a criança parte de uma dependência total, evoluindo progressivamente a uma autonomia que lhe é muito necessária” (BASSEDAS; HUGUET; SOLE, 1999, p. 2).

Nesse sentido, Barbosa (2006, p. 201) afirma que a rotina precisa ser entendida como uma “categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola” e que devem fazer parte da rotina. Segundo a autora, “todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas” (BARBOSA, 2006, p. 201). A Figura 49 apresenta outra imagem do planejamento da rotina de atividades desenvolvida pela professora Estela (2020).

Figura 49: Sugestão de Rotina(1)

SEGUNDA-FEIRA 29.06.2020	TERÇA-FEIRA 30.06.2020	QUARTA-FEIRA 01.07.2020	QUINTA-FEIRA 02.07.2020	SEXTA-FEIRA 03.07.2020
O mês de junho é o mês das festas juninas, por isso, vamos assistir ao vídeo da música O balão vai subindo do Arraial do Atchim e Espirro: https://www.youtube.com/watch?v=cXoZDhGAXwY O link será postado no grupo!	As festas juninas fazem parte da nossa cultura, então iremos assistir ao vídeo da música São João do Bitá, do Mundo Bitá: https://www.youtube.com/watch?v=ueTMLzcYcUQ O link será postado no grupo!	Uma das coisas mais gostosas da festa junina, são suas comidas típicas! E numa receita nós temos: o título, os ingredientes e o modo de preparo ou modo de fazer!	Pró [REDACTED]	Pró [REDACTED]
O vídeo mostra uma música que traz uma característica junina, o balão! Então iremos fazer um lindo balão!	O vídeo traz algumas informações a respeito da festa junina e de alguns de seus costumes. Por isso, iremos fazer um trabalho de artes com a fogueira.	E hoje iremos trabalhar o gênero textual: receita! Vamos fazer uma receita junina bem gostosa?		
Assista ao vídeo da pró [REDACTED] ensinando a fazer um lindo balão! Peça ajuda da família para construir o balão. Decore como preferir! Não esqueça de postar a foto da atividade!	No caderno de desenho! Faça uma linda fogueira com o material que tiver em casa, use sua criatividade. Você pode utilizar, palito de fósforo, de picolé para fazer a madeira. E o fogo pode representar com tinta, cola colorida, ou papel colorido.	Juntamente com sua família, prepare uma comida típica junina de sua preferência! Poste a foto ou o vídeo do aluno fazendo a receita! E de como ficou a receita pronta. Pode ser um bolo, paçoca, pipoca, o que puder fazer!		

Fonte: Dados da pesquisa.

Na sugestão de rotina apresentada na Figura 49, percebe-se, mais uma vez, a divisão do tempo da atividade em três momentos complementares, bem como o uso de tecnologias (celular, *notebook*, computador) como intermediárias, o que nos remonta à fala de Soares e Colares (2020, p. 29), os quais afirmam que “as tecnologias nunca foram tão utilizadas e por um número maior de pessoas quanto nos dias de hoje, de forma a evitar o atraso e/ou a paralisação definitiva dos processos que permeiam as instituições de ensino”.

Outro fator importante a ser elencado aqui é o fato de a professora Estela dar prioridade às atividades consideradas lúdicas, ou seja, através de diversas linguagens, entre elas as Artes, não se restringindo à escrita, de forma que torna a rotina de atividades um momento prazeroso, leve e divertido para o educando, ao contrário de massante, repetitivo e mecânico, pois,

[...] as atividades lúdicas têm capacidade de desenvolver várias habilidades na criança, proporcionando-lhes divertimento, prazer, convívio profícuo, estímulo intelectual, desenvolvimento harmonioso, autocontrole e autorrealização. Não só as crianças são beneficiadas pelas atividades lúdicas, mas também os professores (MALUF, 2014, p. 23).

As atividades propostas como brincadeiras cooperam para que a criança aprenda literalmente brincando, porquanto, brincar é “experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, é negociar, e se transformar, é de extrema importância no desenvolvimento e aprendizagem” (SANTOS, 2013, p. 1).

O desenho livre aparece na rotina como uma dessas atividades lúdicas e divertidas. Ao observarmos a rotina do dia 30 de junho, podemos identificar que foi pedido aos educandos, no terceiro momento, que realizassem no caderno de desenho “uma linda fogueira com o material que tiver em casa” sendo enfatizado pela docente que os alunos utilizassem a criatividade para essa construção, sendo, pois, sugerido alguns materiais como “palito de fósforo, de picolé [...] tinta, cola colorida, ou papel colorido” (ESTELA, 2020).

Veja outros exemplos de atividades lúdicas com a presença do desenho dentro da rotina de atividades proposta pela professora Lara (2020):

Figura 50: Atividade lúdica

Sexta feira 24/07/2020

- 1º momento: Hoje é sexta feira dia aula de movimento.
- 2º momento: Ouvir a historinha “Os animais do mundinho”, logo depois fazer um lindo desenho no caderno de desenho sobre a historinha.
- 3º momento: Assistir o vídeo sobre movimento fit dance kids “Mão na cabeça”. Dance muito e movimente esse corpo junto com sua família.
- 4º momento: Lavar as mãozinhas para o lanche/brincar.
- 5º momento: Bom final de semana!

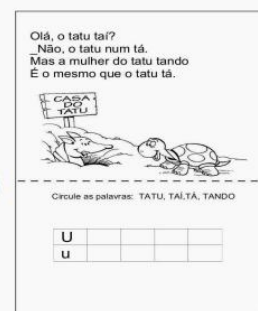


Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 51: Atividade lúdica (1)

Terça feira 21/07/2020

- 1º momento: Mamãe contar a historinha “A lagarta Lala”, após a historia pedir ao aluno para desenhar no caderno de desenho o reconto da historinha.
- 2º momento: Na historinha apareceu vários animais, ajude o aluno a escrever a primeira letra de cada animal no caderno.
- 3º momento: Observe a figura do texto ao lado e responda no caderno.
- 4º momento: Crianças a gravura ao lado vem mostrando a letrinha (T) no inicio das palavras. Reescreva as palavrinhas e pinte a letra (T) com lápis de cor amarelo.
- 5º momento: Lavar as mãozinhas para o lanche/Brincar.



Fonte: Dados da pesquisa.

Essas duas rotinas propõem o uso do desenho enquanto atividade de representação do seu entendimento da história ouvida e/ou assistida. O desenho aparece, então, enquanto atividade dirigida, dentro de um contexto particular, o de histórias infantis, como “Os animais do mundinho” e “A lagarta Lala”, ou seja, o ato de desenhar é utilizado como um instrumento avaliativo para perceber a compreensão do aluno sobre a história e/ou assunto trabalhado.

Contudo, cabe destacar que o aluno fica livre para apresentar como resultado um desenho criativo e livre, sem ter que obedecer a critérios avaliativos ou julgamentos estéticos

por parte da professora, uma vez que esta não se preocupa com a evolução gráfica e/ou visomotora do (a) educando, mas, sim, com a interpretação ou compreensão demonstrada através do seu desenho.

Tão importante quanto planejar atividades que sejam lúdicas e criativas para os educandos utilizando o desenho enquanto instrumento pedagógico para a sondagem das aprendizagens infantis neste momento atípico em que estão vivendo dentro de seus lares, é enxergar, neste planejamento de rotinas de atividades, um momento de autoavaliação do seu trabalho pedagógico e de como tem ocorrido o desenvolvimento dos educandos nessas atividades propostas.

Nesse sentido, a autoavaliação aparece como um exercício de ação-reflexão-ação, uma atitude primordial para o exercício da docência, pois, como dizia Freire (2017, p. 24) “a reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

Destaco aqui a seguinte fala da professora Lucy, que afirma o seguinte:

Temos uma reunião por semana com a coordenação pedagógica para combinarmos e *avaliarmos nosso trabalho*, o planejamento que realizamos e de que formas podemos alcançar mais e melhor as crianças e suas famílias. Sempre tendo como objetivo alcançarmos todas as áreas de desenvolvimento da criança. Para isso, pesquiso em site, livros juntamente com o conhecimento que tenho adquirido ao longo do tempo e nas formações continuadas (LUCY, 2020, *grifo nosso*).

É certo que uma postura crítico-reflexiva do profissional da educação faz muita diferença no desenvolvimento e êxito de suas atividades docentes, e este olhar investigativo para a sua práxis pedagógica na busca de melhorar sua ação em sala de aula – seja ela presencial ou virtual – faz com que haja melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem, de modo que, como afirmara Freire (2017, p. 40) “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Além disso, quando se fala em avaliação, tomo-a como principal conceito, denominada por Micarello (2010, p. 2, *grifos do autor*) como “o exercício de um olhar sensível e cuidadoso ao outro, dito de outro modo, é a parte do exercício de “amorosidade” que o ato educativo encerra e do qual nos fala o mestre Paulo Freire”. Nesse sentido, as professoras Lucy e Maria da Paz demonstram este exercício por meio de suas falas.

A professora Maria da Paz afirma que realiza o planejamento a fim de “[...] *avaliar e monitorar* o período passado e planejar a próxima quinzena” (MARIA DA PAZ, 2020, *grifo nosso*). Ou seja, trata-se de um momento profícuo para realizar uma análise do trabalho

desenvolvido, atitude que está de acordo com o que orienta a BNCC (BRASIL, 2018), a qual afirma que “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” (BRASIL, 2018, n.p.). Desse modo, compreende-se que

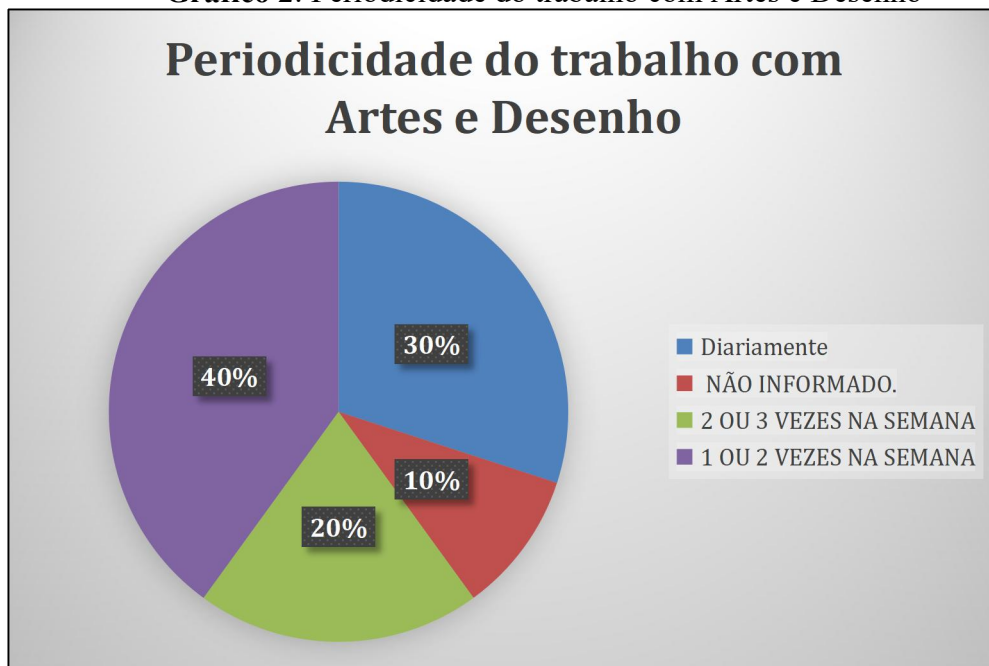
A avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino (CARNEIRO, 2010, p. 6).

Entendo que a organização do planejamento pedagógico se entrelaça às tecnologias, mais especificamente, aos APPs, que têm atuado enquanto intermediadores das funções didáticas entre docentes, discentes e famílias; envolve a elaboração de atividades lúdicas e divertidas para o desenvolvimento de habilidades e saberes que se dão em meio ao ato de brincar; e perpassam pela ação de autoavaliação docente.

Assim o planejamento “é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações” (LIBÂNEO, 2004, p. 150).

Quanto ao período de inserção das Artes Visuais e do desenho no planejamento das professoras, esse pode variar entre três, duas, uma vez na semana ou diariamente, como podemos ver no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2: Periodicidade do trabalho com Artes e Desenho



Fonte: Dados da pesquisa.

Diante deste gráfico, é possível perceber que há um espaço destinado ao trabalho pedagógico com as Artes Visuais e com o Desenho, reservando, assim, um lugar de destaque para o mesmo, sendo inserido dentro do contexto de aulas e atividades semanais uma, duas, três vezes ou até mesmo diariamente. Foram enviadas algumas das atividades propostas pelas professoras Lara (2020) e Lucy (2020), respectivamente, contemplando tanto as Artes Visuais quanto o desenho infantil em seus planos de aulas:

Figura 52: Atividade com Arte e/ou Desenho

Segunda feira 19/10/2020


- 1º momento: Vamos curtir teatro em casa? Assistir a peça teatral "Os três porquinhos e o lobo mau".
- 2º momento: Agora vamos fazer um dedochê dos nossos personagens? Segue modelo abaixo.
- 3º momento: Lavar as mãozinhas para o lanche.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 53: Atividade com Arte e/ou Desenho (1)

Música: Bom dia - Canção infantil educativa.
Abaixo link da música:
https://www.youtube.com/watch?v=6N_HMTgOcm8

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
Livro: Bola, Ora Bolas
O arquivo do livro em PDF, está disponível no Grupo de Pais, no WhatsApp.
Basta clicar e ler para criança. Deixe-a deslizar os dedinhos sobre a história, tocando personagens, identificando cores, enfim deixa-a livre pra aproveitar.
Depois da leitura do livro, faça o contorno de várias bolas em um papel (você pode utilizar um copo de “boca” para baixo e riscar, ou qualquer outro objeto que tenha esse formato). Em seguida, escolha junto com a criança uma cor e pinte-as.



Fonte: Dados da pesquisa.

Diante dessas informações, fica claro o lugar de destaque que o trabalho pedagógico com o desenho e as Artes Visuais tem nas aulas e atividades remotas desenvolvidas por essas docentes no município de São Francisco do Conde-BA. Mas, para além desse espaço que é dado ao ato de desenhar das crianças, cabe um questionamento, a partir do qual podemos fazer algumas outras reflexões:

Você percebeu alguma diferença no trabalho pedagógico com as atividades de Artes Visuais e Desenho no período de pandemia no ano de 2020? Se sim, quais?

Quadro 4: Diferença no trabalho pedagógico com as Artes Visuais e Desenho no ERE

UNIDADE DE CONTEXTO: DIFERENÇA NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS ARTES VISUAIS E DESENHO NO ERE	
UNIDADES DE REGISTROS	FALAS DAS PROFESSORAS
PARTICIPAÇÃO	Sim. Participação deles junto com a família na construção e produção de suas artes. Eles <i>fazem questão de postar</i> as artes no grupo. (LARA, 2020, <i>grifo nosso</i>)
	A vivência do período de Pandemia com as aulas virtuais tem sido um desafio, pois a realidade de escola pública tem sido ainda mais desafiadora. As famílias se abstêm da responsabilidade de acompanhar as crianças nas atividades. Saliento que, o desenho tem sido um caminho, até porque, com a <i>falta de materiais</i> disponíveis em casa, o desenho acaba sendo uma possibilidade mais viável e aplicável em casa. Observo que aqueles que realizam a proposta, sempre

	<i>realizam desenho</i> dentro daquilo que esperamos ou solicitamos (MAIA , 2020, <i>grifo nosso</i>).
FALTA DE MATERIAIS	Um dos maiores entraves para o desenvolvimento das artes nas aulas remotas é sem dúvida a <i>falta de materiais</i> para que as crianças manipule (VERO, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Sim, e muita. Infelizmente no período de pandemia <i>limitou-se os materiais</i> dos quais utilizo nesse campo de experiência, haja vista que sempre gostei de trabalhar com tinta toda semana. E durante esse período, só tenho disponível: lápis, lápis de cor, caderno de desenho e giz de cera. Dessa forma, pensar atividades possíveis de serem realizadas e com recursos limitados, ficou extremamente dificultoso (ESTELA, 2020, <i>grifo nosso</i>).
INTERFERÊNCIA	Sim. Vejo muita <i>interferência dos familiares</i> nos desenhos das crianças, muitas famílias tem realizado essa atividade pela criança (KELY, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Percebi <i>limitações na criatividade</i> , o que atribuo à ansiedade e pouca habilidade dos pais neste campo (MARIA DA PAZ, 2020, <i>grifo nosso</i>)
	Sim! Desenhos só produzindo por lápis de cor, <i>produção feita por responsáveis</i> (MANU, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Sim. Porque a distância <i>não temos como dar um suporte</i> melhor (JU, 2020, <i>grifo nosso</i>).
NÃO	Senti dificuldade de perceber por conta do <i>não feedback dos pais</i> para com as atividades propostas (LUCY, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	<i>Não</i> (RILLARY , 2020, <i>grifo nosso</i>).

Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria das docentes afirmou que sim, perceberam alguma diferença, sendo possível identificar três (3) dessas, a saber: *participação*, *falta de materiais* e *interferência*. Começo com destaque para o fator “falta de materiais”, ressaltado pela professora Vero (2020, *grifo nosso*), que afirma que “um dos maiores entraves para o desenvolvimento das Artes nas aulas remotas é sem dúvida a *falta de materiais* para que as crianças manipule”. De igual modo, a professora Estela (2020, *grifo nosso*) argumenta:

Sim, e muita. Infelizmente no período de pandemia *limitou-se os materiais* dos quais utilizo nesse campo de experiência, haja vista que sempre gostei de trabalhar com tinta toda semana. E durante esse período, só tenho disponível: lápis, lápis de cor, caderno de desenho e giz de cera. Dessa forma, pensar atividades possíveis de serem realizadas e com *recursos limitados*, ficou extremamente dificultoso (ESTELA, 2020).

A distância diminui as possibilidades do fazer docente e discente. Nesse contexto, não existe um espaço adequado e pensado estrategicamente para propiciar o desenvolvimento do educando. Sendo assim, a casa dos estudantes, muitas das vezes, encontra-se vazia de recursos básicos para incentivo e desenvolvimento das atividades propostas pelos professores, entre elas o desenho; neste caso mais específico, trata-se da falta de materiais diversificados para a realização do ato de desenhar, como é orientado pelo RCNEI, conforme podemos perceber no trecho a seguir:

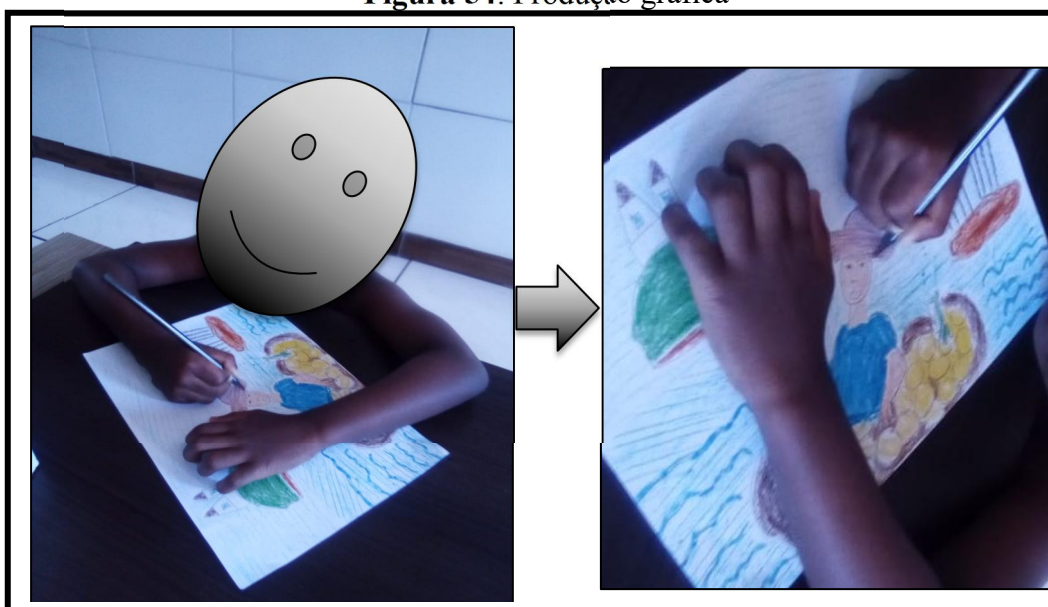
Quando se tratar de atividades de desenho ou pintura, é aconselhável que o professor esteja atento para oferecer suportes variados e de diferentes tamanhos para serem utilizados individualmente ou em pequenos grupos, como panos, papéis ou madeiras, que permitam a liberdade do gesto solto, do movimento amplo e que favoreçam um trabalho de exploração da dimensão espacial, tão necessária às crianças desta faixa etária (BRASIL, 1998, p. 98).

Como podemos compreender por meio da leitura do trecho acima, a presença de materiais diversificados para o trabalho com o desenho infantil é essencial; porém, diante do atual contexto de ERE, quem ofertará estes materiais aos educandos? O poder público poderia fazer este papel. Contudo, não foi isso que aconteceu. Os educandos ficaram à mercê da boa vontade dos seus pais e/ou responsáveis para comprá-los; no entanto, o fato é que muitos desses ficaram desempregados ou com a renda comprometida devido às restrições impostas pela pandemia do Covid-19, o que impossibilitou que isso ocorresse..

Por outro lado, temos o fator “interferência”, ou seja, as famílias manuseando ou realizando esta atividade gráfica no lugar dos seus filhos, como destaca a professora Kely (2020, *grifo nosso*), ao afirmar: “Sim. Vejo muita interferência dos familiares nos desenhos das crianças, muitas famílias tem realizado essa atividade pela criança”.

A professora Manu (2020, *grifo nosso*) também alerta para essa situação: “Sim! Desenhos só produzindo por lápis de cor, *produção feita por responsáveis*”, e acentua o primeiro fator, “falta de materiais”, ao se referir ao lápis de cor como único recurso para a produção do ato de desenhar. Para melhor exemplificar, a docente concedeu uma imagem do desenho de um de seus educandos:

Figura 54: Produção gráfica



Fonte: Dados da pesquisa.

Nas imagens constantes na Figura 54, é possível perceber um desenho com traços firmes e pintura bem delimitada, com uma representação da figura humana bem realista. Contudo, não há como a professora saber se foi o educando que desenvolveu tal traço ou se houve uma efetiva intervenção no ato de desenhar dos mesmos, dando-lhe apenas a função de pintar.

Para atenuar ainda esse segundo fator, a professora Maria da Paz (2020, *grifo nosso*) relata uma das consequências dessa interferência dos familiares na hora do ato de desenhar: o cerceamento de criatividade, como podemos perceber na sua fala, que ressalta o seguinte: “percebi *limitações na criatividade*, o que atribuo à ansiedade e *pouca habilidade dos pais* neste campo”. Ainda sobre a interferência dos familiares, a professora Ju (2020, *grifo nosso*) lamenta, ao afirmar que: “Sim. Porque a distância não temos como dar um suporte melhor”.

Todas essas falas nos confirmam o quanto a educação dessas crianças da Educação Infantil nesse período de ERE tornou-se vulnerável. Todavia, há uma disparidade muito grande entre o que as docentes planejam e entendem enquanto concepção de criança que faz, que constrói, que cria e protagoniza, e a visão limitada dos pais e/ou responsáveis, que não possuem os saberes específicos para auxiliar essas crianças no desenvolvimento de suas habilidades e competências através de experiências e atividades lúdicas.

O olhar desses familiares está reduzido à função de ajudar seus filhos, sobrinhos, netos etc., tendo-os, muitas das vezes, como aqueles(as) que não sabem ou não conseguem; um pensamento totalmente diferente daquele que é o pedagógico, onde entende-se que “as crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas” (SARMENTO, 2005, p. 21).

Em contraponto, temos o fator *participação*. Duas professoras ressaltaram que perceberam essa diferença, como afirma a professora Lara: “Sim. *Participação deles junto com a família* na construção e produção de suas artes. Eles fazem questão de postar as artes no grupo” (LARA, 2020, *grifo nosso*). Nesse caso, há um ganho no sentido de se ter a família apoiando, e não realizando a atividade pelo educando. Já a professora Maia destaca que, dentre as tantas dificuldades enfrentadas nesse período, o trabalho pedagógico com o desenho teve um retorno positivo. Em suas palavras,

A vivência do período de Pandemia com as aulas virtuais tem sido um desafio, pois a realidade de escola pública tem sido ainda mais desafiadora. As famílias se abstêm

da responsabilidade de acompanhar as crianças nas atividades. Saliento que, o desenho tem sido um caminho, até porque, com a falta de materiais disponíveis em casa, o desenho acaba sendo uma possibilidade mais viável e aplicável em casa. Observo que aqueles que realizam a proposta, *sempre realizam desenho dentro daquilo que esperamos ou solicitamos* (MAIA, 2020, *grifo nosso*).

Se para as professoras Lara e Maia, foi percebida uma maior participação e até apoio e envolvimento dos familiares no sentido de incentivar o ato de desenhar dos educandos, para a docente Rillary não foi percebida nenhuma mudança, e Lucy ainda destaca o porquê de não perceber essa diferença: “senti dificuldade de perceber por conta do *não feedback dos pais* para com as atividades propostas” (LUCY, 2020, *grifo nosso*), ou seja, nesse caso, destaca-se a não participação dos educandos, o que configurou a não entrega ou devolutiva de como ou ocorreu o ato de desenhar dessas crianças.

Percebe-se, mais uma vez, a ausência de compreensão da importância do ato de desenhar para a criança, e sobre isso, Sant Ana e Sant Ana (2019) colaboram para compreendermos que, antes de escrever, a criança precisa desenhar, que essa é uma etapa natural do processo de descoberta, aquisição e construção do conhecimento, de modo que “nessa perspectiva, o desenho é concebido como o primeiro signo gráfico que antecede a escrita, isto é, nele a criança constitui um modo de expressão próprio a respeito das variações próprias de cada idade” (SANT ANA; SANT ANA, 2019, p. 79).

4.5. A presença do desenho no Ensino Remoto Emergencial

Como já vimos, o ato de desenhar perpassa por diferentes tempos, espaços e culturas, resistindo a diversas barreiras e dificuldades que são lhe são impostas no decorrer da evolução humana. Com o ERE não seria diferente; o desenho infantil resiste e insiste a se fazer presente nas vidas e, principalmente, nas práticas pedagógicas. Além disso, as docentes da E.I, cientes dos benefícios desta ação infantil, cooperam para a permanência da mesma através do incentivo ao ato de desenhar.

O fato é que já conhecemos qual é a concepção de desenho que as professoras têm e já vimos como as mesmas desenvolveram o planejamento de aulas e atividades remotas com a inserção desta prática. Agora, iremos perceber como as docentes incentivam e colaboram para o desenvolvimento desse ato infantil, bem como quais foram os objetivos de aprendizagem que propuseram no trabalho pedagógico com o desenho, e como se deu a avaliação deste ato em suas aulas e/ou atividades no ERE.

Na sequência, será apresentada uma das perguntas que norteiam o desenvolvimento deste tópico. Continuaremos nesse movimento de escuta, para, em seguida, partilhar da análise de conteúdo aqui constituída.

Como você incentiva a prática de desenhar dos educandos?

Quadro 5: Incentivo à prática de desenhar

UNIDADE DE CONTEXTO: INCENTIVO À PRÁTICA DE DESENHAR	
UNIDADES DE REGISTROS	FALAS DAS PROFESSORAS
MATERIAIS DIVERSOS	Uma das formas é deixando a disposição das crianças: <i>papel, giz de cera, e outros materiais riscantes</i> (LUCY, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Sempre deixo um dia na rotina atividades que eles façam suas artes utilizando <i>tintas, materiais recicláveis</i> contextualizadas com os conteúdos abordados durante a semana (LARA, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Ofertando, <i>diferentes matérias para produção</i> , e valorizando tudo que é produzindo por eles (MANU, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Dispondo <i>diversos objetos e materiais</i> para assim contribuir com a ampliação de possibilidades das crianças (VERO, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Através de atividades lúdicas, explorando <i>materiais diversos</i> (JU, 2020, <i>grifo nosso</i>).
DESENHO LIVRE	A partir de situações nas quais possuem caráter lúdico, de forma prazerosa seja por meio de uma <i>história ou de uma música, ou mesmo um autoditado</i> , mas com intencionalidade (ESTELA, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Através de <i>diferentes técnicas</i> . O que mais gosto é de desenho livre ou semi estruturado (RILLARY, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	No cotidiano, através do <i>desenho livre</i> nos cadernos de desenho, em folhas de ofício, e murais com papel metro. No início, após as rodas de conversa e contação de histórias, mas à medida que eles, em seus espaços espontâneos, solicitam papel para desenhar, são atendidos prontamente e o resultado é sempre enriquecedor para a criatividade individual e a sociabilidade do grupo (MARIA DA PAZ, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Através de roda de diálogos de determinados temas, ou de <i>forma espontâneas</i> , de modo que a criança possa através do desenho expressar opiniões, desejos, ideias e sentimentos (KELY, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Oportunizando na nossa rotina momentos de <i>desenhar livre</i> ou sob orientação, estimulando que eles desenhem mais, elogiando-os (MAIA, 2020, <i>grifo nosso</i>).

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 5 é possível identificar a U.C: incentivo à prática de desenhar, e as U.R: *materiais diversificados* e *desenho livre*, dois elementos importantes para o desenvolvimento do ato de desenhar, defendidos também por diversos autores e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.

Sete das dez professoras afirmaram que incentivam o ato de desenhar ofertando ou disponibilizando materiais diversificados para os discentes, atitude que coopera para ampliar as possibilidades de uso e exploração de diferentes suportes, como ressalta a professora Vero (2020), quando diz que disponibiliza “diversos objetos e materiais para assim contribuir com a ampliação de possibilidades das crianças”; e a professora Ju (2020), que também incentiva o ato de desenhar “através de atividades lúdicas, explorando materiais diversos”.

Sobre essa atitude e concepção docente de permitir ao estudante a escolha do material que mais lhe agrade ou de ter a oportunidade de experimentar as mais variadas formas de fazer e desenvolver seu traço, o seu desenho, Iavelberg e Menezes (2012, p. 667) destacam que a concepção “de que não há uma mas diversas maneiras de desenhar implica uma didática que aponte ao esforço pedagógico de ampliação do repertório de ações de desenho e estímulo à constância e desenvolvimento da linguagem naquelas em que cada aluno se identifique mais”.

A professora Lara (2020) traz alguns exemplos de materiais diversificados, afirmando o seguinte: “sempre deixo um dia na rotina atividades que eles façam suas artes utilizando tintas, materiais recicláveis contextualizadas com os conteúdos abordados durante a semana” (LARA, 2020).

Uma dessas atividades propostas pela professora Lara (2020) pode ser observada através do seguinte plano de ensino, como podemos observar a seguir:

Figura 55: Atividade com materiais diversificados
Quinta feira 23/07/2020

1º momento: Hoje o dia será muito lúdico, vamos criar animais utilizando materiais recicláveis? Observe o modelo abaixo e escolha qual animal você quer fazer.

2º momento: Assistir o vídeo “Canção dos animais”, logo após conversa com os familiares sobre o vídeo. Quais animais apareceram no vídeo?

3º momento: Separe os materiais como: papel higiênico, lápis de cor, papel

Pregador, tinta guache, algodão e mãos a obra.

momento: Lavar as mãozinhas para o lanche/brincar.

4º momento: Massinha de modelar.



Fonte: Dados da pesquisa.

O uso de tintas e de materiais recicláveis para o incentivo ao ato desenhar nos lembra da fala de Moreira (2008), que reafirma o desenho enquanto uma ação mutável que pode se desenvolver em qualquer lugar e com qualquer suporte material à disposição, pois,

É seu o desenho da sua pipa, o risco da amarelinha, o castelo de areia, as estradas por onde andam seus carrinhos, a planta de sua casinha. É desenho a maneira como organiza as pedras e as folhas ao redor do castelo de areia ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha. Entendo por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais que dispõe (MOREIRA, 2008, p. 16-17).

Essa pluralidade de materiais é tão importante quanto a forma com que o docente requisita ao educando que desenhe. Nesse sentido, o desenho infantil, como vimos, não se limita a uma única linguagem – a gráfica –, mas pode ser contemplado em todas as outras – através de muita criatividade e de um trabalho pedagógico com intencionalidade, de modo que os estudantes possam desenhar “a partir de situações nas quais possuem caráter lúdico, de forma prazerosa seja por meio de uma história ou de uma música, ou mesmo um auto-ditado, mas com intencionalidade” (ESTELA, 2020, grifo nosso).

A seguir, são apresentadas algumas imagens de atividades de desenho relacionado à data comemorativa “Páscoa”:

Figura 56: Atividade com materiais diversificados (1)



Fonte: Dados da pesquisa.

Nas imagens acima é possível perceber o uso de lápis de cor e giz de cera para a realização dos desenhos dos educandos. Destaco também a diferença que fora possível perceber entre as duas primeiras imagens e a terceira, porquanto, a última parece está mais

apagada devido à ausência de cores, divergindo das duas primeiras, que trazem riquezas de detalhes em cada traço realçado pelo lápis de cor e giz de cera.

A professora Manu (2020) ressalta outro elemento importante, quando afirma que incentiva seus alunos e alunas a desenharem lhes “ofertando, diferentes materiais para produção, e valorizando tudo que é produzindo por eles”. A valorização do traço do educando é um princípio fundamental para um trabalho pedagógico capaz de estimular o desenvolvimento dessa prática, assim, torna-se

importante que os adultos reconheçam e aceitem todos os desenhos e pinturas das crianças, quer sejam só riscos, quer imagens reconhecíveis. Um dos modos de o fazer é dizer à criança: “Fala-me da tua pintura”, o que dá a criança uma oportunidade de apresentar a sua interpretação, evitando, assim, a situação embaraçosa em que o adulto impõe uma interpretação ao trabalho da criança (HOHMANN; BANET; WEIKART, 1979, p. 237).

Esse posicionamento dialógico e sensível do docente frente às práticas discentes é imprescindível para que os educandos se sintam confiantes para continuar a desenhar. Nesse contexto, o incentivo ao ato de desenhar vai além do elogio, que é importante, mas não deve ser a única forma de se incentivar o educando a desenhar, pois a atenção dada ao momento de escuta e socialização de prática faz com que esse aluno queira desenvolver ainda mais o seu traço e partilhar de suas ideias, experiências e diálogos.

É certo, também, que os recursos materiais ofertados aos educandos podem ser primordiais para que os mesmos avancem e deem continuidade à ação de desenhar. Sabendo disto, a professora Rillary (2020) afirma que contribui para que o desenho aconteça “através de diferentes técnicas” e ressalta a sua preferida: “o que mais gosto é de desenho livre ou semi estruturado”.

A utilização de diversas técnicas para o trabalho com o desenho infantil esbarra, muitas vezes, na ausência de conhecimento para tal ação, fazendo com que os docentes utilizem apenas aqueles materiais que são amplamente conhecidos da escola, o “papel, giz de cera, e outros materiais riscantes”, ferramentas didáticas utilizadas pela professora Lucy (2020).

Agora destaco o desenho livre enquanto uma das formas de incentivo mais conhecida e incentivada. Neste caso, este fora citada pela professora Rillary (2020) e por mais três professoras, as quais destacaram que incentivam os educandos a desenhar de maneira livre, ou seja, sem modelos prontos ou orientações de como desenhar.

Essa é uma prática muito debatida entre os estudiosos da área, tendo como um dos principais defensores o arte-educador Viktor Lowenfeld (1977, p. 159), que diz que “o

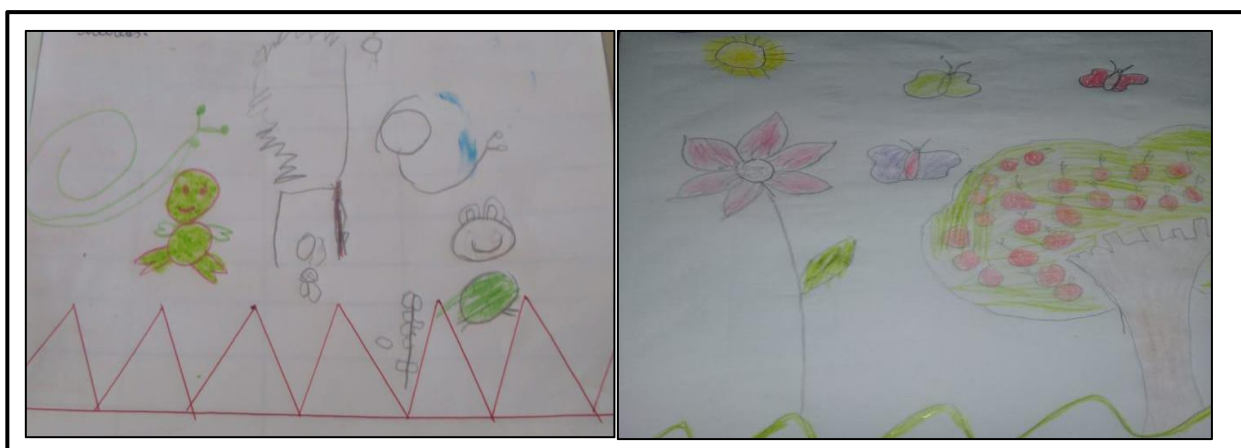
desenho livre torna-se uma experiência de aprendizagem”; e pelo educador Freinet (1977, p. 30), que defende que “é desenhando que a criança aprende a desenhar”. Em uma de suas falas, Freinet (1977) deixou a seguinte recomendação:

Deixamos a criança desenhar livremente desde a mais tenra idade, a partir dos dois ou três anos. Vemos o lápis começar por mover-se ao acaso sobre a folha. Depois surge uma semelhança, nasce o primeiro êxito, que a criança repetirá até ao automatismo. Seguir-se-ão outras tentativas, obter-se-ão outros êxitos, as tentativas falhadas serão automaticamente abandonadas. [...] Os gestos da criança não são gratuitos. Seguem planos experimentais. Têm uma finalidade, fruto por vezes de um princípio de apreciação intuitiva individual, mas quase sempre suscitada por relações com o meio ambiente onde a criança procura integrar-se (FREINET, 1977, p. 23).

Dentro dessa perspectiva, a professora Kely (2020) salienta os momentos em que propõe o ato de desenhar, sendo este incentivado “através de roda de diálogos de determinados temas, ou de forma espontâneas, de modo que a criança possa através do desenho expressar opiniões, desejos, ideias e sentimentos”, ação esta que dialoga com o que recomenda a BNCC, que reforça a necessidade de atividades e espaços propícios para que os educandos possam “expressar-se livremente por meio de *desenho*, pintura, colagem, dobradura e escultura [...]” (BRASIL, 2017, p. 46, *grifo nosso*).

Essas são algumas imagens de desenhos dos educandos da professora Kely (2020):

Figura 57: Desenhos da Poesia “Leilão de jardim”



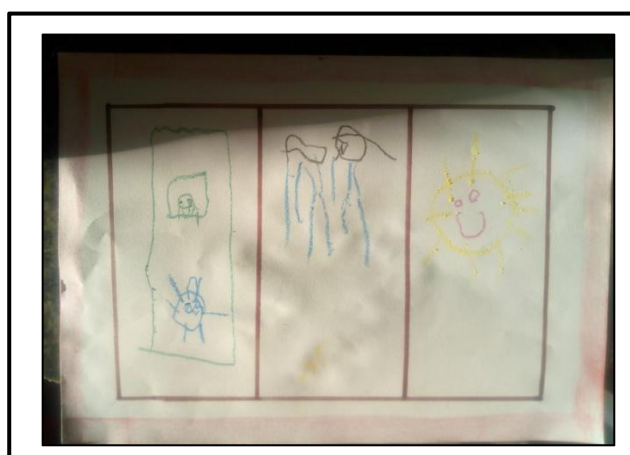
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 58: Desenhos do Conto “Se a criança governasse o mundo”



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 59: Desenhos da música “Dona Aranha”



Fonte: Dados da pesquisa.

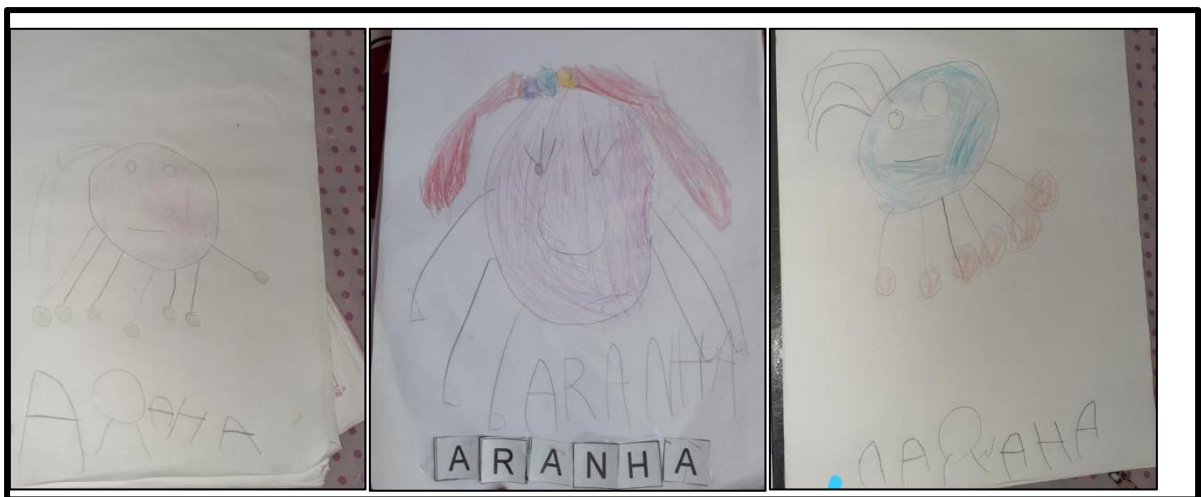
As imagens da Figura 57 demonstram a tentativa do(a) educando em desenhar a figura humana ou algo parecido a ela, estando muito provavelmente na fase descrita por Luquet (1969) como realismo falhado, e segundo Lowenfeld (1977), na fase do pré-esquematismo, ambas caracterizadas pela busca da construção de uma figura humana realista. Já nas imagens da Figura 58, fora possível perceber uma maior sutileza de detalhes na representação gráfica do jardim com o desenho do que parecem ser flores, pintadas com diferentes cores, o traçado da árvore com suas principais características: raiz, tronco, folhas e flores, todos esses pormenores são também uma tentativa de deixar o desenho mais realista. E, por último, temos, na imagem da Figura 59, um desenho da (dona) aranha, o qual aparenta encontra-se entre a fase da garatuja nomeada e o pré-esquematismo, segundo Lowenfeld (1977), e na fase do realismo falhado, segundo Luquet (1969).

A professora Maria da Paz (2020) compartilha sua experiência no que tange ao incentivo ao desenho livre, de modo que afirma propiciar aos seus educandos, no cotidiano, situações de aprendizagens através do “desenho livre nos cadernos de desenho, em folhas de

ofício, e murais com papel metro, no início, após as rodas de conversa e contação de histórias”. Ela ressalta, ainda, que, “à medida que eles, em seus espaços espontâneos, solicitam papel para desenhar, são atendidos prontamente e o resultado é sempre enriquecedor para a criatividade individual e a sociabilidade do grupo” (MARIA DA PAZ, 2020, grifo nosso).

Um dos resultados desse incentivo ao ato de desenhar pode ser visto nas imagens disponibilizadas pela mesma, a seguir:

Figura 60: Desenhos da música “Dona Aranha” (1)



Fonte: Dados da pesquisa.

Na imagem apresentada pela Figura 60, o(a) discente faz uma clara tentativa de representação da (dona) aranha, inclusive, a partir da sua principal característica: as pernas, dando forma à sua imaginação, também, através das cores utilizadas para seu desenho e acrescentando-lhe cabelo e até lacinho. Tais desenhos podem ser identificados dentro da fase do realismo falhado, segundo Luquet (1969), e do pré-esquematismo, segundo Lowenfeld (1977).

O espaço destinado à prática do ato de desenhar, mais especificamente, ao desenho livre, possibilita aos educandos a partilha de diferentes pontos de vistas, traços e modos de expressão e comunicação, onde se aprende a respeitar e admirar as diferenças de cor, traços, temas, histórias, e a compartilhar-se narrativas que misturam a realidade e imaginação, tendo, pois, a criatividade um lugar especial para os educandos, uma vez que

a arte é a base para desenvolver essa criatividade, pois a criança estando na etapa da aprendizagem e de descobrir-se está preparada para o novo, para o abstrato, depois transformando no concreto. A criatividade é avaliada como componente

fundamental que oferece estabilização à vida, amparando em seu dia a dia, nas tomadas de decisões e nas criações de novas ideias e soluções (SILVA, 2020, p. 119).

A professora Maia (2020) afirma que incentiva aos seus educandos oportunizando na rotina “momentos de desenhar livre ou sob orientação, estimulando que eles desenhem mais, elogiando-os”.

Sendo assim, as professoras, sujeitos desta pesquisa, reafirmam o incentivo ao desenho livre e ao desenvolvimento da criatividade fomentando momentos e atividades em que os educandos possam se expressar através do ato de desenhar, ressaltando que, em sua grande maioria, orientado ou contextualizado a algum assunto trabalhado pelas docentes. Dado esse conhecimento, teremos, agora, uma visão dos principais objetivos pedagógicos traçados em seus planos de ensino. A seguir, apresento mais uma pergunta delimitadora para termos tal identificação.

Quais os objetivos você propõe para o uso das Artes Visuais e Desenho nas aulas e/ou atividades propostas neste período de aulas remotas, no ano de 2020?

Quadro 6: Objetivos do uso do desenho

UNIDADE DE CONTEXTO: OBJETIVOS DO USO DO DESENHO	
UNIDADES DE REGISTROS	FALAS DAS PROFESSORAS
MÚLTIPLOS OBJETIVOS: CRIATIVIDADE COORDENAÇÃO AVALIAÇÃO AUTOEXPRESSÃO ETC.	<i>Proporcionar atividades de artes visuais que incentivam e potencializam habilidades para lidar com cores, formas, imagens e gestos (JU, 2020, grifo nosso).</i>
	<i>Desenvolver a coordenação motora, a criatividade e o lazer (MARIA DA PAZ, 2020, grifo nosso).</i>
	<i>Explorar diferentes movimentos gestuais, estimular a fantasia, valorizar as suas produções, ampliar o conhecimento utilizando diversos materiais (VERO, 2020, grifo nosso).</i>
	<i>Favorecer possibilidades de criar, expressar e comunicar-se. Desenvolver a coordenação motora fina e ampla. Ampliar o conhecimento do mundo através de atividade sensorial. Representar vivências por meio de desenho ou diferentes registros. Promover a vinculação do discurso oral com o registro por meio de desenho. Observar, utilizar e explorar alguns procedimentos necessários para pintar e modelar. Propiciar a realização de leitura de obras de artes a partir da observação, narração e descrição de imagens (ESTELA, 2020, grifo nosso)</i>
	<i>Utilizar o desenho como instrumento de avaliação de desenvolvimento neste momento de Pandemia. Estimular a criatividade e imaginação no momento de distanciamento social (MAIA, 2020, grifo nosso)</i>
	<i>Estimular a criatividade autoexpressão dos alunos. Proporcionar ao aluno a experimentar outras possibilidades de pintura e arte utilizando pincéis, quadro, tinta etc. (LARA, 2020, grifo nosso)</i>
	<i>Lúdico, e registro do que ele assimilou das propostas apresentadas e vivenciadas</i>

	(MANU, 2020, <i>grifo nosso</i>).
ÚNICO OBJETIVO: AUTO- EXPRESSÃO	Utilizar diferentes técnicas para que a criança possa manusear e <i>desenvolver a sua expressividade</i> (RILLARY, 2020, <i>grifo nosso</i>)
	O principal objetivo é a <i>expressão</i> de ideias, opiniões das crianças (KELY, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Proponho desenho <i>depois de</i> assistir um vídeo, <i>depois de</i> uma contação de história e livre (LUCY, 2020, <i>grifo nosso</i>).

Fonte: Dados da pesquisa.

É certo que o objetivo, no planejamento, é um dos pontos principais para que haja uma aula com intencionalidade e para o alcance dos principais objetivos de aprendizagens dos educandos. Assim, neste momento iremos refletir sobre quais foram os objetivos traçados pelas docentes para o desenvolvimento de atividades com o desenho e as Artes Visuais.

Ao observarmos o Quadro 6, podemos perceber que a maior parte das respostas aponta para múltiplos objetivos de ensino e aprendizagem, tais como: *criatividade, coordenação, avaliação, autoexpressão*, entre outros. Isso acontece devido ao caráter multidimensional que o ato de desenhar possui, pois,

O desenho engloba as potencialidades do indivíduo, constituindo-se em uma atividade plena, pois auxilia a expansão do original, da inventividade, da criatividade, da pesquisa, da auto-expressão, do raciocínio, da compreensão e da sensibilidade individual em relacionar-se com o mundo. Ao desenhar, a criança descobre e cria suas próprias normas, em uma íntima relação do ver, do saber e do fazer (SANS, 2014, p. 105).

Contudo, ainda há uma pequena parte das professoras que apontaram apenas a (auto)expressão como único objetivo para o trabalho pedagógico com as Artes Visuais e o desenho, como a professora Rillary, que diz “utilizar diferentes técnicas para que a criança possa *manusear e desenvolver a sua expressividade* (RILLARY, 2020, *grifo nosso*); a professora Kely, que declara que “o principal objetivo é a *expressão de ideias, opiniões* das crianças (KELY, 2020, *grifo nosso*); e a professora Lucy, que afirma propor “desenho *depois de* assistir um vídeo, *depois de* uma contação de história e livre” (LUCY, 2020, *grifo nosso*), demonstrando sua finalidade de registro ou expressão do que entendeu ou compreendeu das atividades propostas nas rotinas de atividades.

Percebe-se que a concepção de desenho enquanto expressão reverbera nos objetivos que buscam favorecer esta autoexpressão infantil em meio a outros objetivos propostos, como podemos observar na fala da professora Lara, que afirma que tem como objetivos “estimular a criatividade *autoexpressão* dos alunos. Proporcionar ao aluno a experimentar outras possibilidades de pintura e arte utilizando pinceis, quadro, tinta, etc.” (LARA, 2020, *grifo*

nosso); e da professora Manu, que destaca dentre os objetivos o “lúdico, e *registro* do que ele assimilou das propostas apresentadas e vivenciadas” (LARA, 2020, *grifo nosso*).

Sabe-se que o desenho infantil é “de suma importância para o desenvolvimento sadio e para a formação mental do ser humano” (SANS, 2014, p.105) e vai muito além de uma atividade onde os educandos se expressam, de modo que,

Por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos. Enquanto desenhavam ou criam objetos também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas (BRASIL, 1998, p. 93).

O ato de desenhar permite ao educando experimentar diversas possibilidades de aprendizagem que perpassam por diferentes linguagens, tendo pois as artes lugar de destaque, como afirma a professora Ju, que tece os seguintes objetivos: “proporcionar atividades de artes visuais que incentivam e potencializam habilidades para lidar com cores, formas, imagens e gestos” (JU, 2020).

Sobre os benefícios que as artes podem proporcionar aos educandos, Eisner (1979 apud FERREIRA, 2001) destaca que, ao realizarem uma atividade artística, as crianças “desenvolvem autoestima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos e um pensamento mais flexível; também desenvolve um senso estético e as habilidades específicas da área artística” (EISNER apud FERREIRA, 2001, p. 14).

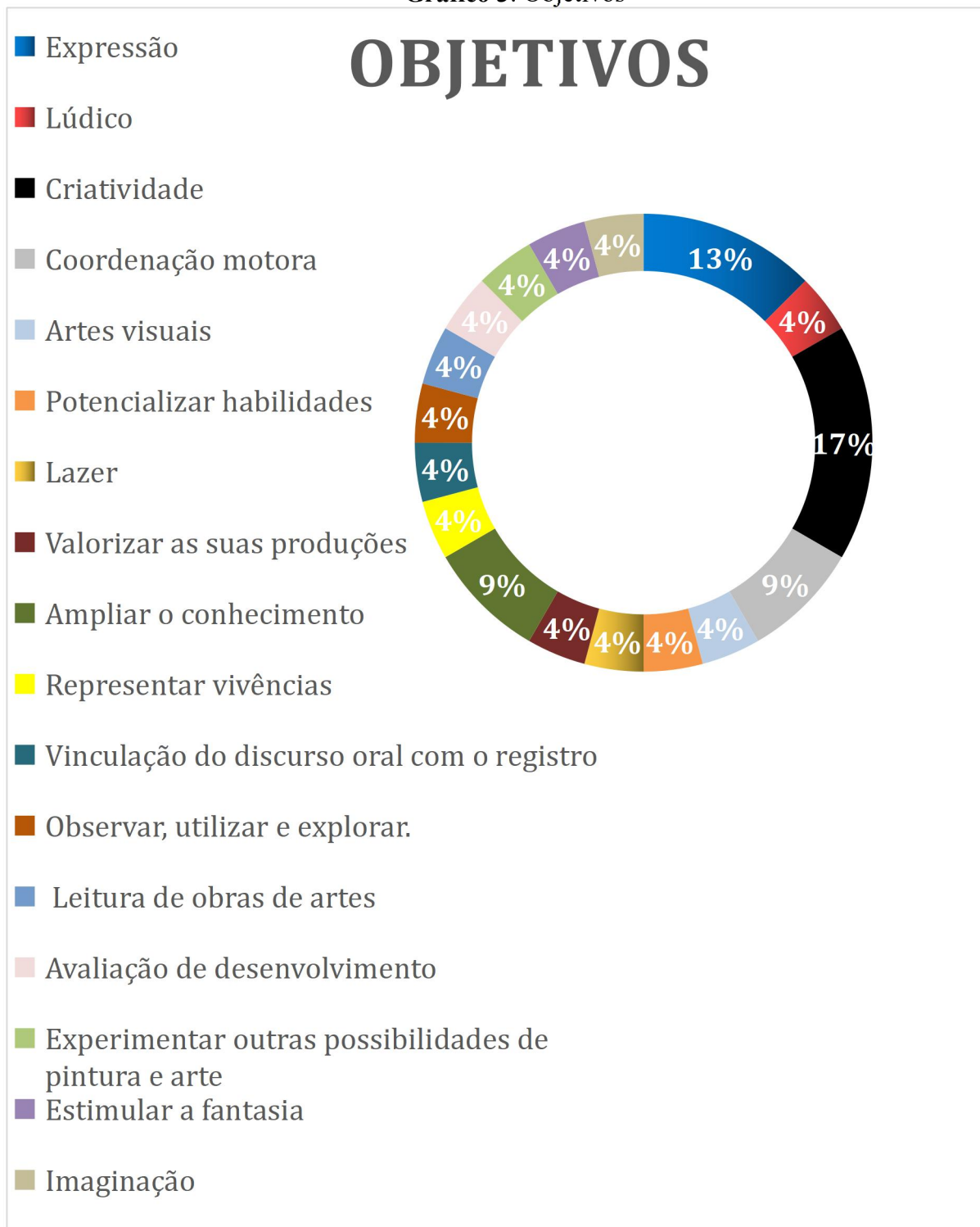
O ato de desenhar é, assim, um instrumento pedagógico muito importante para a criança poder desenvolver diversas habilidades e competências; por isso há tantos objetivos vinculados ao incentivo desse ato nas aulas e, em especial, neste caso, no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Tal como os benefícios descritos por Ferreira (2001), a professora Estela (2020) elenca uma lista de objetivos que utiliza para o trabalho pedagógico com o desenho. Dentre eles, destaca os seguintes:

Favorecer possibilidades de criar, expressar e comunicar-se. Desenvolver a coordenação motora fina e ampla. Ampliar o conhecimento do mundo através de atividade sensorial. Representar vivências por meio de desenho ou diferentes registros. Promover a vinculação do discurso oral com o registro por meio de desenho. Observar, utilizar e explorar alguns procedimentos necessários para pintar e modelar. Propiciar a realização de leitura de obras de artes a partir da observação, narração e descrição de imagens (ESTELA, 2020).

Torna-se necessário evidenciar também os objetivos delineados pela professora Maia (2020), que afirma “utilizar o desenho como instrumento de avaliação de desenvolvimento neste momento de Pandemia. Estimular a criatividade e imaginação no momento de distanciamento social”. Os fatores *pandemia* e *ERE* tornaram o desenho um dos principais instrumentos avaliativos, podendo transformar-se em um documento, porquanto Gobbi (1999, p. 139), conclui que “os desenhos são verdadeiros documentos produzidos pelas crianças e com base neles é possível conhecer muito de sua realidade vivida e perceber as crianças como falantes”.

Para termos uma melhor visão dos principais objetivos de aprendizagem traçados pelas professoras durante o ERE, elaborei o Gráfico 3, que ilustra bem tais intencionalidades pedagógicas, apresentado a seguir:

Gráfico 3: Objetivos



Fonte: Dados da pesquisa.

Dito isso, como já fora evidenciado na Gráfico 3, um dos objetivos é a avaliação. Desse modo, cabe sabermos como acontece esta avaliação, e para termos esta resposta, observaremos as falas das professoras diante da pergunta a seguir:

Como você avalia o progresso de seus alunos nas atividades de Desenho e Artes Visuais?
E o que é feito com essas atividades?

Quadro 7: Avaliação do desenho

UNIDADE DE CONTEXTO: AVALIAÇÃO DO DESENHO	
UNIDADES DE REGISTROS	FALAS DAS PROFESSORAS
OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO	É uma forma de <i>observar</i> como os alunos estão se desenvolvendo porque no traçar do desenho podemos ver em que <i>fase do desenvolvimento</i> do desenho a criança está (JU, 2020, <i>grifo nosso</i>)
	É notório o <i>progresso</i> das crianças através dos desenhos que vai dos <i>rabiscos, garatujas às representações da realidade concreta</i> , adquirindo no percurso habilidades para representar letras, números, formas geométricas etc. no cotidiano as atividades são <i>expostas</i> no varal, entretanto, quando há produção livre com tintas e as releituras de obras consagradas, a sala se transforma em galeria de arte (MARIA DA PAZ, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	<i>Observando e buscando compreender</i> o que a criança quis expressar (VERO, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Positivamente, haja vista que cada aluno possui suas especificidades e peculiaridades, todavia, <i>observo o grafismo</i> da criança e pontuo a partir de suas diferentes fases. As atividades e suas fotos são armazenadas a fim de estabelecer de que maneira está ocorrendo <i>desenvolvimento da criança</i> (ESTELA, 2020, <i>grifo nosso</i>)
	Avalio o <i>traço, o avanço da figura humana</i> , utilizo para <i>exposição, e portfólio</i> para análise do processo (MANU, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Eu considero que <i>preciso me dedicar mais a estudos</i> que me dêem subsídio para analisar mais tecnicamente o desenvolvimento das crianças através do desenho. Em linhas gerais analiso o <i>desenvolvimento da coordenação motora</i> , a forma de se expressarem <i>por meio daquilo que dizem</i> ter desenhado. As atividades são expostas na sala para apreciação do grupo, algumas vão para o portfólio de avaliação semestral das crianças (MAIA, 2020, <i>grifo nosso</i>)
DIFICULDADES	Em algumas situações é possível perceber que algumas <i>famílias não compreendem</i> a importância do desenho para o desenvolvimento da criança e acaba que realizando por ela. Essas atividades enviadas para mim através de fotografias e são anexadas num relatório de acompanhamento das atividades de cada criança, no qual faço uma reflexão e analise sobre as atividades desenvolvidas pela criança (KELY, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Todas as atividades que enviamos são realizadas, porém a <i>família ainda tem dificuldade de entender que não pode interferir</i> diretamente. Nesse sentido é <i>complicado falar no progresso</i> dessas atividades. No momento da realização da atividade a família grava o vídeo e manda para o grupo de ZAP da escola, e logo após, envia o trabalho impresso para a instituição (RILLARY, 2020, <i>grifo nosso</i>)
ORALIDADE	Bom. Na sala de aula presenciais faríamos uma exposição das artes produzidas por eles num mural que temos na escola. Nesse período da pandemia fazemos a exposição no grupo que criamos com as famílias no zap. Sempre faço elogios e peço a eles pra <i>comentar através de áudio</i> sobre as atividades dos colegas (LARA, 2020, <i>grifo nosso</i>)
	O progresso é percebido quando se pergunta o que a criança fez no papel e <i>ela diz</i> pelo menos alguma coisa do que ela assistiu. Se estivéssemos no presencial, eu iria expor na sala de aula, nas paredes da escola, mostrar aos pais em uma reunião de pais, iria compor o portfólio (LUCY, 2020, <i>grifo nosso</i>)

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar as respostas constantes no Quadro 7, foi possível identificar a U.C: avaliação do desenho, e as U.R: *observação do desenvolvimento, oralidade e dificuldades*. É certo que, ao utilizar o desenho infantil enquanto instrumento avaliativo, “compreende-se que o desenho expressa não apenas fantasia, mas também aquilo que a criança se apropria e o que ela significa da realidade [...]” (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008, p. 15).

Nesse sentido, destaque, inicialmente, a oralidade enquanto elemento primordial, segundo as professoras Lara, Lucy e Maia. Esta última que aborda em sua fala as três principais perspectivas avaliativas (observação do desenvolvimento, oralidade e dificuldades) para o fazer avaliativo.

Essa percepção de avaliar o desenho da criança de acordo com o que ela diz sobre o mesmo representa uma postura dialógica onde o que importa e tem grande importância é a narrativa do educando, que é tratado como autor, como protagonista na história ou diálogo que pretendeu expressar por meio do ato de desenhar.

A escuta aparece, aqui, como precedente para uma avaliação que tenha a criança como centro, como podemos perceber na fala da professora Lucy (2020), que afirma que “o progresso é percebido quando se pergunta o que a criança fez no papel e *ela diz* pelo menos alguma coisa do que ela assistiu. Se estivéssemos no presencial, eu iria expor na sala de aula, nas paredes da escola, mostrar aos pais em uma reunião de pais, iria compor o portfólio” (LUCY, 2020, *grifo nosso*).

Percebe-se, claramente, a concepção de criança, narrativa e práticas infantis como fonte primária de avaliação e validação de seus saberes e aprendizagens, ou seja,

essa concepção de criança como ser 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 (BRASIL, 2017, p. 36).

Sobre essa validação de conhecimentos presentes no ato pedagógico de avaliar, a professora Lara (2020) ressalta:

Bom. Na sala de aula presencial faríamos uma exposição das artes produzidas por eles num mural que temos na escola. Nesse período da pandemia fazemos a exposição no grupo que criamos com as famílias no zap. Sempre faço elogios e peço a eles pra *comentar através de áudio* sobre as atividades dos colegas (LARA, 2020, *grifo nosso*).

Ambas as professoras, além de propiciarem aos educandos um momento de fala e escuta das narrativas atreladas ao ato de desenhar, relatam a importância da exposição dos desenhos em sala de aula e de sua transição para a exposição virtual, nos grupos de WhatsApp dos quais as famílias dos educandos participam, como afirma também a professora Maia (2020), que revela que uma das possibilidades de avaliar o desenho dos seus educandos é levando em conta “a forma de se expressarem por meio daquilo que *dizem ter desenhado*” e que “as atividades são *expostas na sala* para apreciação do grupo, algumas vão para o portfólio de avaliação semestral das crianças” (MAIA, 2020, *grifo nosso*).

Cabe destacar também que, após essa avaliação, os desenhos foram destinados para a construção de um portfólio que seria encaminhado aos pais e/ou responsáveis, os quais aparecem nas falas de outras professoras, como a Kely, Rillary e a Maia, cujas respostas evidenciam certo descontentamento diante da postura de alguns pais que não reconhecem a importância do desenho.

As dificuldades das docentes de avaliar os desenhos dos educandos são sobrepostas na fala da professora Kely (2020), que destaca que

em algumas situações é possível perceber que *algumas famílias não compreendem a importância do desenho* para o desenvolvimento da criança e acaba que *realizando por ela*. Essas atividades enviadas para mim através de fotografias e são anexadas num relatório de acompanhamento das atividades de cada criança, no qual faço uma reflexão e análise sobre as atividades desenvolvidas pela criança (KELY, 2020, *grifo nosso*).

Esse incômodo da professora Kely (2020) nos reafirma seu comprometimento com uma educação e ensino que tem como foco a criança e suas práticas, e como ela, ciente do possível nível de desenvolvimento de seu educando, consegue identificar a diferença gráfica de um traço infantil para outro adulto, que muitas das vezes, é marcado pelos estereótipos, sem a presença de criatividade e com uma pintura precisa. Sobre isso, Hoeller e Spengler (2019, p. 40) argumentam que

Cada desenho é uma parte da trajetória heterogênea de criação, que conta uma história de descobrimento, evolução, aprendizagem e comunicação. Respeitar o desenho da criança significa que ninguém irá alterar a expressão artística para acrescentar um detalhe ou dar um “acabamento”, tentando deixar aquele desenho mais apresentável para os olhos de alguém que não sabe que ele é perfeito para o momento, para as habilidades e possibilidades de quem o fez (HOELLER; SPENGLER, 2019, p. 40).

É o famoso “jeitinho brasileiro”, que burla as regras e a ética em prol de uma ‘certa’ conveniência, nesse caso, para parecer aos olhos dos pais e/ou responsáveis mais bonito ou elaborado, sem saber que pode estar prejudicando seu filho(a), tirando-lhe a autonomia, o poder de escolha, diminuindo seu poder criativo e imaginativo, de modo que, “espera-se da criança um desenho calcado em uma imagem fotográfica, como se isso fosse a única alternativa de representação e expressão do mundo” (SANS, 2014, p. 59).

Diante de tal situação, torna-se necessário que, não somente os docentes tenham conhecimento do desenho, mas que estes possam realizar um momento de sensibilização com os pais dos alunos e/ou com os seus responsáveis, afim de torná-los conscientes da importância do traço da criança e do incentivo do ato de desenhar sem interferência de um adulto, principalmente nessa fase da primeira infância. Sendo assim, “é muito salutar que os adultos, de modo geral, conheçam as etapas da realização do grafismo da criança. Muitas vezes, os próprios pais exprimem comentários negativos a respeito dos desenhos de seus filhos” (SANS, 2014, p. 59).

A professora Rillary também destaca essa dificuldade diante da interferência dos pais e/ou responsáveis, como podemos observar quando a mesma diz o seguinte:

Todas as atividades que enviamos são realizadas, porém *a família ainda tem dificuldade de entender* que não pode interferir diretamente. Nesse sentido é complicado falar no progresso dessas atividades. No momento da realização da atividade a família grava o vídeo e manda para o grupo de ZAP da escola, e logo após, envia o trabalho impresso para a instituição (RILLARY, 2020, *grifo nosso*).

Ao analisarmos essa fala, é possível perceber que houve um possível diálogo entre a docente e os pais dos educandos, uma vez que o termo *ainda* utilizado pela professora Rillary denota a sensação de que é uma situação que persiste, se repete, mesmo diante de uma possível sensibilização docente. Essa situação acontece, dentre outros motivos, pela perspectiva adultocêntrica, ou seja, é o adultocentrismo, que segundo Faria e Santiago (2016, p. 850), foi “naturalizado pela sociedade contemporânea”.

A seguir, são apresentados dois planos de aula desenvolvidos pela professora Lucy (2020), em que a mesma alerta aos familiares sobre a importância da prática do ato de desenhar para a criança. Observe, em especial, o tópico “Hora do registro!”.

Figura 61: Plano de aula

Música: Bom dia - Música infantil. Abaixo link da música:
<https://www.youtube.com/watch?v=wSXZ3mKpYDA>

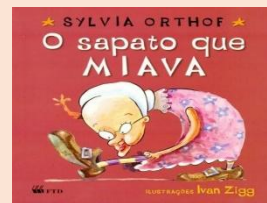
Contação de história

Livro: O sapato que miava

O arquivo do livro desta vez está em áudio. A história foi contada pela profª Elienai. Permita que a criança ouça de forma tranquila.

O que eu ouvi?

Fazer perguntas as crianças e permitir que elas respondam do jeito delas, é uma das formas de estimular a oralidade da criança. Tendo como base a história ouvida, um adulto familiar que também ouviu a história deve perguntar a criança o que a mesma acabou de ouvir, pedir para que conte o que ouviu. O adulto também pode fazer perguntas relacionadas a história para ajudar a criança a falar.



Hora do registro!

Agora é o momento de pedir para a criança registrar a história, utilizando uma folha de papel e giz de cera, canetinha ou algum outro material que ela possa utilizar para riscar. Tire uma foto e nos mande esse registro!! É muito importante elogiar o desenho da criança, mesmo que o adulto não consiga entender nada, mas se perguntar a criança o que ela desenhou, certamente ela irá apontar e dizer o que fez.



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 62: Plano de aula (1)

Música: Bom dia - Música infantil. Abaixo link da música:
<https://www.youtube.com/watch?v=kkddKE955BU&t=95s>

Contação de história

O Conto do Soninho

O arquivo do livro desta vez está disponível no link abaixo:

<https://www.youtube.com/watch?v=kkddKE955BU&t=95s>

Permita que a criança ouça e veja o conto de forma tranquila. Um adulto familiar deverá assistir com a criança, para que posteriormente possa conversar com ela sobre o que assistiram.

O que eu ouvi?

Faça perguntas a criança sobre o que acabaram de assistir, essa atitude permite a criança desenvolver a oralidade e a interpretação.

Hora do registro!

O conto mostra sempre a imagem de uma casa! Um adulto deverá desenhar o traçado de uma casa e em seguida pedir para a criança desenhar ela dentro da casa dormindo.

OBS: Valorize sempre o que a criança desenha, ela está se desenvolvendo, aprimorando os traços e a representação dela.

Se possível, escreva no verso da folha o nome da criança e a data do registro.

4



Fonte: Dados da pesquisa.

Esses planos de aulas da professora Lucy (2020) exemplificam bem a preocupação das docentes em que a família não interfira no traçado da criança, mas que a apoie e a incentive, demonstrando que valoriza suas criações e conquistas gráficas a cada atividade desenvolvida.

Contudo, além dessa dificuldade relatada – a interferência da família no traço do educando –, há também outro fator que se destaca na fala da professora Maia (2020): a ausência de conhecimentos para realizar essa avaliação de forma correta e eficaz. Em um momento de autoavaliação, a docente Maia argumenta: “eu considero que *preciso me dedicar mais a estudos* que me dêem subsídio para analisar mais tecnicamente o desenvolvimento das crianças através do desenho” (MAIA, 2020, *grifo nosso*).

Sobre essa situação, Cox (2007, p. 12) alerta que “deveríamos ser capazes de ensinar às crianças técnicas básicas de desenho, e poderíamos fazê-lo sem sacrificar sua criatividade e sem cair na armadilha de levá-las a obter apenas soluções invariáveis e imagens estereotipadas”.

É certo que quanto mais estudos e pesquisas sobre desenho da criança em instituições de ensino superior forem realizados e divulgados, mais acesso a esses conhecimentos as futuras pedagogas terão para poder desenvolver o trabalho pedagógico com essa prática infantil.

Outra forma de avaliar o desenho é através da observação do desenvolvimento do mesmo, ponto citado pela maioria das docentes, entre elas, a professora Vero, que diz avaliar “*observando e buscando compreender o que a criança quis expressar*” (VERO, 2020, *grifo nosso*).

As demais professoras demonstram ter consciência das fases de desenvolvimento do desenho infantil, o que evidencia avanços no que tange ao acesso a estes conhecimentos. A professora Ju relata que, para a mesma, avaliar “é uma forma de observar como os alunos estão se desenvolvendo porque no traçar do desenho *podemos ver em que fase do desenvolvimento do desenho a criança está*” (JU, 2020, *grifo nosso*). Ainda sobre o ato de avaliar o desenho do educando e de conhecer suas fases, a professora Maria da Paz (2020) destaca que

É notório o progresso das crianças através dos desenhos que vai dos rabiscos, garatujas às representações da realidade concreta, adquirindo no percurso habilidades para representar letras, números, formas geométricas, etc. no cotidiano as atividades são expostas no varal, entretanto, quando há produção livre com tintas e as releituras de obras consagradas, a sala se transforma em galeria de arte (MARIA DA PAZ, 2020).

Esse relato da professora Maria da Paz demonstra não só seu conhecimento, mas sua admiração e empolgação ao falar na avaliação do ato de desenhar, o que podemos notar na fala da professora Estela, também, que diz que avalia “positivamente, haja vista que cada aluno possui suas especificidades e peculiaridades, todavia, observo o grafismo da criança e pontuo a partir de *suas diferentes fases*. As atividades e suas fotos são armazenadas a fim de estabelecer *de que maneira está ocorrendo desenvolvimento da criança*” (ESTELA, 2020, grifo nosso).

Ainda sobre a avaliação dos desenhos, as professoras Manu (2020, *grifo nosso*) e Maia (2020, *grifo nosso*) dizem o seguinte, respectivamente: “avalio o traço, o *avanço da figura humana*, utilizo para exposição, e portfólio para análise do processo” e “em linhas gerais analiso o *desenvolvimento da coordenação motora*”. Dessa forma, encerro essa análise com as palavras de Carneiro (2010), que argumenta o seguinte:

A avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino (CARNEIRO, 2010, p. 6).

Diante do exposto através das falas das professoras e dos estudos de autores que pesquisam sobre o desenho e a avaliação na Educação Infantil, é possível perceber o quanto estas docentes têm se esforçado para fazer do ato avaliativo uma ação reflexiva, de modo que, assim, possam acompanhar o desenvolvimento dos desenhos dos educandos, percebendo seus avanços no traçado, bem como na criatividade, dando aos alunos a oportunidade de narrar sua história descrita em seu desenho, e com todas estas informações, compartilhar com os pais a importância do ato de desenhar.

4.6. Desafios do Ensino Remoto Emergencial no município de São Francisco do Conde: algumas reflexões

Como já vimos no decorrer desta pesquisa, a transição do ensino presencial para o ERE pegou muitos professores de surpresa, tendo, muitos deles, que enfrentar esse desafio

sozinhos, sem suporte do governo, mais especificamente do MEC ou da Secretaria de Educação Municipal, durante este período de 2020 a 2021.

Nesse momento, iremos ouvir o relato dessas professoras e compreender como se deu esse processo do ERE dentro da perspectiva formacional, identificando suas vulnerabilidades e as peculiaridades do município de São Francisco do Conde. Já observamos, nos tópicos anteriores, que as professoras fizeram uso do APP WhatsApp para desenvolver o trabalho remoto, e algumas citaram também a plataforma de videoconferência Meet. E, quando questionadas se concordam ou não com a permanência do ERE, as docentes responderam o seguinte:

Você concorda que as aulas e atividades da Educação Infantil aconteçam remotamente? Justifique.

Quadro 8: Educação Infantil no ERE

UNIDADE DE CONTEXTO: EDUCAÇÃO INFANTIL NO ERE	
UNIDADES DE REGISTROS	FALAS DAS PROFESSORAS
(SIM) ÚNICO CONTATO	<i>Concordo. Pois existem várias estratégias para se tornar as aulas e atividades de educação infantil atrativa para os alunos, através de atividades lúdicas, brincadeiras, atividades artísticas e outras, pode se tornar esse momento tão difícil em algo prazeroso (JU, 2020, grifo nosso)</i>
	<i>Embora eu reconheça as dificuldades experimentadas por quem tem nesse momento atuado remotamente na EI, acredito ser importante permanecermos com aulas nesse período como uma maneira de manter as crianças imersas em experiências de aprendizagem mediadas pelo professor. Desse modo, mesmo com todos os entraves podemos contribuir com seu desenvolvimento de alguma maneira (MAIA, 2020, grifo nosso)</i>
(SIM) MEDO DA CONTAMINAÇÃO	<i>Sim, devido a pandemia da COVID-19 haja vista que sem a vacinação dos profissionais da educação, corremos o risco de sermos contaminados, assim como nossos alunos também (ESTELA, 2020, grifo nosso)</i>
	<i>No atual momento em que vivemos acho ser a única forma segura de oferta de aulas, porém é necessário investimentos por parte do poder público, para que possamos alcançar todas as nossas crianças (VERO, 2020, grifo nosso).</i>
	<i>Sim. Infelizmente aulas presenciais nesse momento é perigoso tanto pra nós professores, quanto aos alunos e seus familiares (LARA, 2020, grifo nosso)</i>
NÃO	<i>Bem..., se for partir da perspectiva de que as crianças da Educação Infantil precisam ter aula..., melhor que tenham de forma online que presencial!. Todos nós sabemos das recomendações sanitárias que são necessárias para tentarmos evitar a contaminação pelo Coronavírus. Porém é um grande desafio para os professores desta modalidade de ensino!! (LUCY, 2020, grifo nosso)</i>
	<i>Não. A família às vezes, não entende o processo do desenvolvimento da criança e pode acabar prejudicando esse fator em vez de ajudar (RILLARY, 2020, grifo nosso)</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Sei o quanto essa pergunta é delicada e diz respeito não somente ao querer individual, mas a toda uma conjuntura que envolve os mais diversos setores da sociedade. Contudo, perceber o quê, ou como, essas professoras pensam sobre a permanência ou não do ERE pode nos revelar muito do que esta estrutura representa para as mesmas.

A maioria das docentes afirmaram que sim, concordam com a permanência do ERE, e destacaram alguns motivos que as levaram a fazer tal afirmação. Começo com o medo da contaminação do Covid-19, um ponto relatado pela maioria das professoras, como a professora Lara (2020, *grifo nosso*), que disse o seguinte: “Sim. Infelizmente *aulas presenciais nesse momento é perigoso* tanto pra nós professores, quanto aos alunos e seus familiares”. A professora Lucy (2020), também expressa essa preocupação na sua fala:

Bem..., se for partir da perspectiva de que as crianças da Educação Infantil precisam ter aula..., *melhor que tenham de forma online que presencial!*. Todos nós sabemos das recomendações sanitárias que são necessárias *para tentarmos evitar a contaminação pelo Coronavírus*. Porém é um grande desafio para os professores desta modalidade de ensino!! (LUCY, 2020, *grifo nosso*).

De igual maneira, a professora Vero (2020) demonstra sua angústia em ver no ERE a única forma de desenvolver suas atividades, tendo em vista que a contaminação do Covid-19 é um fator que prepondera, de modo que, segundo a mesma, “no atual momento em que vivemos acho ser *a única forma segura* de oferta de aulas, porém é necessário investimentos por parte do poder público, para que possamos alcançar todas as nossas crianças (VERO, 2020, *grifo nosso*).

Essa fala da docente traz, também, um alerta para as autoridades se posicionarem e fazerem os investimentos necessários no ERE, porquanto, se essa é a única forma possível e segura, precisa ser também a mais acessível, capaz de alcançar a todos os estudantes, e não apenas alguns poucos, de maneira que, “a protelação significa o adiamento constante do enfrentamento dos problemas” (SAVIANI, 2020, p. 3).

A docente Estela (2020) também justifica o porquê concorda. Ela diz: “Sim, *devido a pandemia da COVID-19*, haja vista que sem a vacinação dos profissionais da educação, corremos o risco de sermos contaminados, assim como nossos alunos também (ESTELA, 2020, *grifo nosso*).

Outro fator que foi destacado por duas professoras foi o fato de o ERE ser a única forma de manter os educandos diretamente ligados às atividades escolares e levar um pouco de alento através dos saberes pedagógicos revestidos em ludicidade e Arte, como podemos perceber na fala de Ju (2020), que afirma: “Concordo. Pois existem *várias estratégias* para se

tornar as aulas e atividades de educação infantil atrativa para os alunos, através de atividades lúdicas, brincadeiras, atividades artísticas e outras, *pode se tornar esse momento tão difícil em algo prazeroso* (JU, 2020, *grifo nosso*). A professora Maia (2020) também destaca a importância da manutenção do ERE, por diversos motivos, os quais relata a seguir,

embora eu reconheça as dificuldades experimentadas por quem tem nesse momento atuado remotamente na EI, acredito ser importante permanecermos com aulas nesse período como uma maneira de *manter as crianças imersas em experiências de aprendizagem* mediadas pelo professor. Desse modo, mesmo com todos os entraves podemos *contribuir com seu desenvolvimento* de alguma maneira (MAIA, 2020, *grifo nosso*).

Embora percebamos a preocupação das docentes com a contaminação tanto delas mesmas quanto dos discentes, bem como em manter o contato com os estudantes e colaborar com seu desenvolvimento e aprendizagem mesmo em meio a tantas dificuldades enfrentadas, ressalto que uma das professoras se posicionou contra o ERE, e justificou-se com o seguinte argumento: “*Não. A família às vezes, não entende o processo do desenvolvimento da criança e pode acabar prejudicando esse fator em vez de ajudar*” (RILLARY, 2020, *grifo nosso*).

Esse posicionamento da professora Rillary põe em evidência que o MEC, ao instituir o ERE e não dar nenhum suporte às famílias e aos próprios estudantes, desconsiderou que muitas dessas famílias não possuem estruturas físicas e psicológicas para, em tempos de pandemia, auxiliar seus filhos.

Nesse sentido, destaco o manifesto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o qual chama a atenção das autoridades sobre a ilegalidade da implementação do ERE na Educação Infantil, ressaltando o seguinte:

Primordialmente, destacamos a ilegalidade da proposta de implementação de atividades escolares remotas para crianças pequenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não prevê a utilização da EaD na Educação Infantil, nem em casos emergenciais, como faz para com o Ensino Fundamental. [...] Outrossim, os princípios que orientam o uso da EaD ou o uso de quaisquer dispositivos de ensino remoto implicam, entre outros, planejamento e gestão compartilhada, domínio, formação e autonomia dos sujeitos, acesso aos recursos disponíveis, acompanhamento e avaliação (ANPED, 2020, n.p.).

Diante dessa crítica apresentada pela ANPED, percebemos que a docente Rillary está respaldada em seu posicionamento crítico reflexivo da não permanência do ERE. De igual maneira, Coelho et al. (2020) contribuem para essa discussão, ao reforçarem que

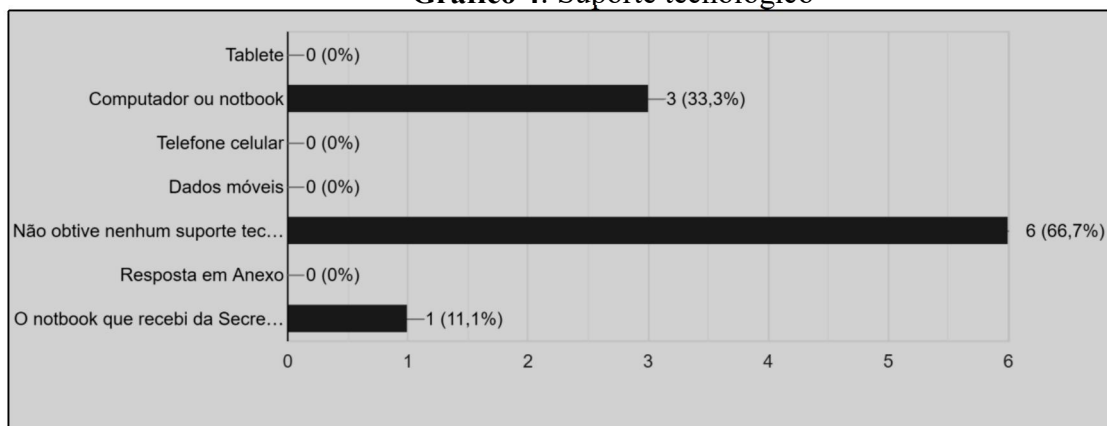
promover o ERE vai muito além de oportunizar apenas aulas *online* às crianças ou enviar propostas de atividades. É leva-nos a pensar em como garantir os direitos das crianças à uma educação de qualidade à distância, em

contextos em que a fome e as péssimas condições de moradia por vezes lhes cessam o direito à saúde e bem-estar (COELHO *et al.*, 2020, p. 189).

Ao sabermos desses posicionamentos das docentes e ao refletirmos sobre o que as levou a esse lugar de fala, pude, assim, trazer outro questionamento, o qual parece ser muito relevante para compreendermos melhor como se constituiu sua práxis pedagógica. Enfim, as questioneei se as mesmas tiveram algum suporte tecnológico oferecido pelo município e/ou pela Secretaria de Educação para desenvolver as aulas e/ou atividades remotamente, e as respostas obtidas serão apresentadas a seguir.

Você teve algum suporte tecnológico oferecido pelo município e/ou pela Secretaria de Educação para desenvolver as aulas e/ou atividades remotamente?

Gráfico 4: Suporte tecnológico



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se, no Gráfico 4, que mais da metade das docentes (seis) disse não ter obtido nenhum suporte tecnológico, ou seja, nenhum aparelho tecnológico, como *notebook* ou aparelho celular, nem dados móveis ou ajuda de custo para auxiliar os gastos com provedor de *internet* que fora utilizada neste período remoto para as aulas.

Esse dado demonstra um pouco do total descaso que o setor da educação tem sofrido durante a pandemia, tendo as aulas acontecido devido a um grande esforço dos docentes, em conjunto com a coordenação das escolas; e, em contrapartida, percebe-se um exíguo esforço dos governantes nas esferas federal, estadual e municipal. Vale ressaltar que “não apenas os alunos, mas, todos os educadores que se viram pressionados a reorganizarem o seu tempo e espaço, os seus planos de aula, os modos de agir, bem como precisaram providenciar os instrumentos/recursos de comunicação” (SOUSA *et al.*, 2020, p. 259).

Na esfera federal, representada pelo MEC, a responsabilidade de provimento deste ERE ficou para as escolas, às quais não foram dadas condições físicas e formacionais para que essa transição ocorresse de uma maneira eficaz e qualitativa, sendo que, “em alguns estados, professores, pensando nos alunos que apenas possuem em casa um rádio, não dispendo de qualquer outro tipo de tecnologia, fazem uso desse meio tecnológico com programas voltados aos conteúdos curriculares (SOUSA et al., 2020, p. 259).

A esfera estadual, representada, principalmente, pelos deputados estaduais e pelo governador do estado da Bahia, pouco fez para a criação de leis ou decretos que pudessem auxiliar os educadores, os educandos e suas famílias no que tange ao acesso às tecnologias básicas para o mesmo, assim como a uma *internet* de qualidade, essencial nesse processo de ERE na Educação Infantil.

Por sua vez, na esfera municipal, embora, em sua maioria, seis das docentes tenham relatado a ausência de suporte para o desenvolvimento de suas aulas, há um número singular, pequeno, porém, animador, no que tange à atuação em busca de cooperar para a consolidação do ERE, ofertando aos docentes, no mínimo, um computador ou *notebook*, como foi relatado por quatro das dez professoras. Contudo, sabe-se que essa ação está aquém do que poderia se esperar de uma cidade que possui um dos maiores PIBs do país.

Sobre esta ausência de investimento de recursos em educação, Carril et al. (2020) destacam que

A suspensão das aulas presenciais colocou em evidência duas situações presentes nas instituições brasileiras de diferentes níveis: a desigualdade social existente entre os educandos e as lacunas existentes no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC para o ensino e a aprendizagem, tanto em recursos quanto em formação docente (CARRIL et al., 2020, p. 277).

Em relação à importância de um suporte para as docentes desenvolverem sua prática pedagógica no ERE, as professoras responderam o que pensam sobre a necessidade de formação continuada para lidar com essas novas demandas consequentes da pandemia ou, mais especificamente, da instituição do ERE. Em seguida, apresentaremos as respostas à seguinte pergunta:

Você considera importante a promoção de um suporte formacional (formação continuada) para os professores desenvolvam suas aulas e/ou atividades remotas? Por quê?

Quadro 9: Formação continuada.

UNIDADE DE CONTEXTO: FORMAÇÃO CONTINUADA	
UNIDADES DE REGISTROS	FALAS DAS PROFESSORAS
DIFICULDADES	Sim. A SEDUC tem que promover formações e acesso dos professores com equipamento tecnológicos. Desde do início das aulas remotas <i>estou utilizando meu notebook, meu celular e ainda dados móveis mais velozes</i> para dar continuidade ao meu trabalho (LARA, 2020, <i>grifo nosso</i>)
	Sim. Acredito que seria válido e significativo caso houvesse essa disponibilidade pela secretaria. Ao entrarmos nesse universo de aulas remotas nos deparamos com <i>muitas dificuldades</i> , mas em contrapartida com um universo de possibilidades válidas para utilizarmos, a exemplo das diversas plataformas digitais, que se houvesse formações poderíamos nos apropriar contando com o compromisso da secretaria para o bom encaminhamento das aulas virtuais e consequentemente melhor entrega para os estudantes (MAIA, 2020, <i>grifo nosso</i>)
	Com certeza. Porque estamos vivendo um momento totalmente novo para a educação brasileira. Nenhum professor estava <i>preparado</i> para enfrentar este desafio, de dar aulas de forma remota, online, híbrida ou de qualquer outra forma!! (RILLARY, 2020, <i>grifo nosso</i>)
	Agora mais que nunca <i>precisamos de formação</i> (VERO, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Sim. Nem todos os professores estão <i>preparados</i> para esse novo desafio. Com a formação haverá melhoria nas suas práticas e positividade diante desse novo contexto educacional (KELY, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Sim. Pelo fato de um grande número de profissionais <i>não possuem familiaridade com recursos tecnológicos</i> , assim como os familiares dos educandos que não possuem recursos tecnológicos para acompanhar as aulas remotas. Por isso, é de grande relevância formar os professores tanto para utilizar recursos tecnológicos nas suas aulas, como para proporcionar alternativas viáveis e lúdicas para auxiliar na sua metodologia de aula e em seu planejamento para atender as adversidades de sua clientela, ou seja, de seus alunos e familiares (LUCY, 2020, <i>grifo nosso</i>)
INOVAÇÃO	Sim. É importante para o professor curso de formação continuada pois possibilita na <i>inovação</i> da sua prática pedagógica (JU, 2020, <i>grifo nosso</i>).

Fonte: Dados da pesquisa.

As professoras foram unânimes na afirmação da importância da formação continuada para o exercício da docência em moldes do ERE e apontaram diversas *dificuldades* enfrentadas na promoção de uma formação continuada. Entre elas, destaco a fala da professora Vero (2020, *grifo nosso*), a qual diz que “agora mais que nunca *precisamos de formação*”. Essa fala corresponde a um desabafo e, ao mesmo tempo, a um pedido de socorro de uma profissional que entende que precisa, ou melhor, necessita, de maneira urgente de uma formação continuada para dar continuidade a sua prática educativa.

Muitos estudos já foram realizados alertando sobre a necessidade de proporcionar aos educadores essa formação continuada direcionada ao uso das tecnologias na educação, como,

por exemplo, a pesquisadora Kenski (2001, p. 74), que ressalta que “o professor precisa ter condições para poder utilizar o ambiente digital”.

A professora Kely (2020) ressalta essa falta de preparo que os profissionais da educação têm para desenvolver suas práticas pedagógicas sem qualquer suporte formacional, pois, “*nem todos os professores estão preparados para esse novo desafio. Com a formação haverá melhoria nas suas práticas e positividade diante desse novo contexto educacional*” (KELY, 2020, *grifo nosso*).

A formação continuada é vista, assim, pela professora Kely (2020), como fundamental para a melhoria da prática educacional, de modo que seria um instrumento valioso para o enfrentamento desse desafio, como bem pontuou a profissional.

Outra professora que caracterizou o ERE como um desafio, chamando a atenção para a ausência de um preparo formacional, foi Rillary, que afirmou: “Com certeza. Porque estamos vivendo um momento totalmente novo para a educação brasileira. *Nenhum professor estava preparado para enfrentar este desafio, de dar aulas de forma remota, online, híbrida ou de qualquer outra forma!*” (RILLARY, 2020, *grifo nosso*).

O contato presencial com os estudantes era a regra seguida por todas estas professoras. Contudo, a exceção trazida pelo ERE, além de desafios, trouxe muita insegurança para as docentes, que se viram diante de novos modelos de ensino, de modo que não receberam nenhum preparo para utilizá-lo de maneira eficaz.

Duas das professoras citaram a Secretaria de Educação Municipal como o órgão do qual esperavam um movimento de promoção de formações continuadas e entrega de equipamentos para o uso pedagógico, como podemos perceber na fala de Lara (2020), que diz o seguinte:

Sim. A SEDUC tem que promover formações e acesso dos professores com equipamento tecnológicos. Desde do início das aulas remotas *estou utilizando meu notebook, meu celular e ainda dados móveis mais velozes para dar continuidade ao meu trabalho* (LARA, 2020, *grifo nosso*).

Nesse relato, fica nítido o esforço dessa docente para dar continuidade ao ERE no município durante o período de 2020 a meados de 2022. Já a professora Maia (2020) também confere à SEDUC a responsabilidade no que tange à promoção de formações continuadas para as docentes nesse período de ERE. Sobre isso, a mesma afirma o seguinte:

Sim. Acredito que seria válido e significativo caso houvesse essa disponibilidade pela secretaria. *Ao entrarmos nesse universo de aulas remotas nos deparamos com muitas dificuldades, mas em contrapartida com um universo de possibilidades*

válidas para utilizarmos, a exemplo das diversas plataformas digitais, que se houvesse formações poderíamos nos apropriar contando com o compromisso da secretaria para o bom encaminhamento das aulas virtuais e conseqüentemente melhor entrega para os estudantes (MAIA, 2020, *grifo nosso*).

Além das dificuldades que o ERE provoca, a docente destaca um ponto que também ganhou destaque enquanto R.U: a inovação, ou seja, a capacidade de criar novas formas de atuar pedagogicamente, como afirma a professora Ju (2020, *grifo nosso*): “Sim. É importante para o professor curso de formação continuada pois possibilita na *inovação da sua prática pedagógica*”. Sobre esta situação, Martins e Queiroz (2002) ressaltam que

Ser educador em tempos de mudança educacionais é uma tarefa árdua, pois estamos marcados pela ansiedade, medo, resistência e ao mesmo tempo esperança. Navega-se sem bússola em caminhos desconhecidos e só tem uma saída: a formação continuada, para que possam se atualizar constantemente de forma a se manter na vanguarda dos processos inovadores da área educacional (MARTINS; QUEIROZ, 2002, p. 5).

Nesse sentido, a importância da formação continuada é um fato que deve ser levado em consideração por aqueles que atuam nos principais órgãos institucionais do setor educativo, uma vez que, atualmente, “a educação exige que os educadores sejam multifuncionais [...] para que possa desenvolver as habilidades e a confiança necessária nos educandos, para que tenham sucesso no processo de aprendizagem e na vida” (QUEIROZ; MARTINS, 2002, p. 5).

Diante dessas falas das professoras e das reflexões aqui suscitadas, compartilho da fala de Sousa et al. (2020, p. 271), que afirmam que “políticas públicas em todas as esferas da educação também são fundamentais, a união dos governos federal, estadual e municipal em prol de uma educação digitalmente inclusiva pode fazer a diferença na vida dos nossos educandos”. Destarte, ainda sobre os desafios impostos pelo ERE, as docentes responderam à seguinte pergunta:

Quais desafios você enfrentou na realização das aulas e/ou atividades desenvolvidas remotamente?

Quadro 10: Desafios docentes

UNIDADE DE CONTEXTO: DESAFIOS DOCENTES	
UNIDADES DE REGISTROS	FALAS DAS PROFESSORAS
FALTA DE RECURSOS	Aprender a lidar com alguns aplicativos, projetar vídeos <i>aulas sem um recurso apropriado</i> . Tendo que ir pesquisar no YouTube. Meu notebook já não quebra muito arquivo. Celular memória carregada (LARA, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Principais dificuldades enfrentadas foram a <i>falta de aparelho de celular de qualidade, notebook, computador e acesso a uma rede internet</i> com boa conexão (JU, 2020, <i>grifo nosso</i>).
INTERNET	Algumas famílias <i>não possuíam recursos tecnológicos</i> para acompanhar as aulas pelo WhatsApp, então tive que me reinventar e utilizar outros meios de comunicação e envio das atividades e aulas gravadas. Além disso, grande parte dos alunos <i>não possuíam recursos básicos</i> para desenvolver as atividades em casa, a exemplo de lápis de cor, giz de cera, cola, tinta, até mesmo um caderno de pauta, entre outros (KELY, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Primeiro de como <i>planejar uma aula pra ser dada à distância</i> ; depois em...o que se é possível fazer para manter o vínculo com as crianças e suas famílias em um momento tão delicado, sensível e incerto; <i>Nem todas as famílias tem acesso à internet; nem todos tem um aparelho celular</i> que tenha memória suficiente para baixar um aplicativo para as reuniões de pais, para baixar livros e vídeos; Outro desafio foi de <i>estar emocionalmente bem</i> para realizar meu trabalho!. Além do desafio maior ainda...de preparar uma "aula" para crianças de 1 ano!!!! Dar conta da demanda dos filhos, agora em casa e precisando de minha ajuda para realizar as tarefas da escola deles, <i>demandas das atividades domésticas</i> , e tantas outras mais... (RILLARY, 2020, <i>grifo nosso</i>).
PSICOLÓGICO	Dificuldades em lidar com <i>a nova forma de trabalho</i> e a <i>frustração</i> de não conseguir alcançar todas as crianças (VERO, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	O maior desafio é contar com o <i>apoio da família</i> , segue sendo o mesmo desafio das aulas presenciais, comprometimento e responsabilidade com a educação dos seus. Como são crianças pequenas, dependemos ainda mais do acompanhamento e participação dos responsáveis para realizar as atividades e participar dos momentos de socialização. Disponibilizar o celular /WhatsApp para mantermos as coisas acontecendo e isso não aconteceu ao longo do ano de 2020. Além disso, são os <i>recursos tecnológicos insatisfatórios e a falta de acesso à internet</i> (MAIA, 2020, <i>grifo nosso</i>)
	A <i>falta de compromisso da família</i> e dos <i>recursos tecnológicos</i> para preparação das aulas e atividades (LUCY, 2020, <i>grifo nosso</i>)

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao ler essas falas das docentes, percebe-se o quão desafiador foi o ato de ensinar no ERE sem o mínimo de amparo para o exercício da docência, que ficou sobre as costas e custos dos profissionais que, num esforço árduo, lutaram com tudo o que tinham para levar aos seus educandos a educação que muitos governantes abandonaram.

Os três principais fatores apresentados como dificuldades docentes foram: *internet*, *recursos tecnológicos* e o *psicológico*, todos interligados. Logo a ausência de qualquer um desses compromete o trabalho docente.

O fator *internet* tem um grande peso, pois, sem ela não é possível desenvolver as aulas remotas e manter o contato com os educandos. Porém, os relatos das docentes demonstram que sua preocupação perpassava por outro fator, o da autoformação, como afirma a professora Lara (2020): “aprender a lidar com alguns aplicativos, projetar vídeos aulas sem um recurso apropriado. Tendo que ir pesquisar no You Tube. Meu *notebook* já não quebra muito arquivo. Celular memória carregada”.

Essa fala da professora Lara demonstra um pouco do caos com o qual a maioria das docentes teve que lidar, por conta própria, para irem em busca de sua própria formação e, forçadamente, se reestruturarem tecnologicamente. A professora Ju (2020) também ressalta isso em sua fala, quando diz que as “principais dificuldades enfrentadas foram a falta de aparelho de celular de qualidade, *notebook*, computador e acesso a uma rede *internet* com boa conexão”. Já a professora Kely vai além e destaca a palavra “reinventar” como principal característica nesse contexto dificultoso, pois, segundo ela,

Algumas famílias não possuíam recursos tecnológicos para acompanhar as aulas pelo WhatsApp, então *tive que me reinventar* e utilizar outros meios de comunicação e envio das atividades e aulas gravadas. Além disso, grande parte dos alunos não possuíam recursos básicos para desenvolver as atividades em casa, a exemplo de lápis de cor, giz de cera, cola, tinta, até mesmo um caderno de pauta, entre outros. (KELY, 2020, *grifo nosso*).

Em meio às dificuldades com *internet* e recursos tecnológicos, surge outra, destacada por mais da metade das docentes. Quatro das seis que responderam esse questionamento apontaram o fator *psicológico* como um dos principais dificultadores do trabalho remoto. Uma dessas professoras é a Vero (2020, *grifo nosso*), que diz: “dificuldades em lidar com a nova forma de trabalho e a *frustração* de não conseguir alcançar todas as crianças”. Ainda sobre esse fator psicológico, a professora Rillary (2020) relata, em um grande desabafo,

Primeiro de como planejar uma aula pra ser dada à distância; depois em...o que se é possível fazer para manter o vínculo com as crianças e suas famílias em um momento tão delicado, sensível e incerto; Nem todas as famílias tem acesso à internet; nem todos tem um aparelho celular que tenha memória suficiente para baixar um aplicativo para as reuniões de pais, para baixar livros e vídeos; Outro desafio foi de estar emocionalmente bem para realizar meu trabalho!. Além do desafio maior ainda...de preparar uma "aula" para crianças de 1 ano!!!! Dar conta da demanda dos filhos, agora em casa e precisando de minha ajuda para realizar as tarefas da escola deles, demanda das atividades domésticas, e tantas outras mais... (RILLARY , 2020, *grifo nosso*).

Todos esses pontos elencados pela docente Rillary nos fazem perceber o quanto foi desgastante este trabalho remoto com o ERE, pois, além das dificuldades materiais – como

falta de recursos tecnológicos e estrutura física inadequada, no caso de todas, em sua própria casa –, tem-se aspectos psicológicos, que misturam o medo do novo com a sensação de incapacidade devido à ausência de formação para o desenvolvimento do exercício docente de forma remota e o estresse do aumento de demandas domésticas, que se sobrepunham às cobranças institucionais.

Já a professora Lucy (2020, *grifo nosso*) apontou “a falta de compromisso da família e dos recursos tecnológicos para preparação das aulas e atividades”, ou seja, se já não tinham o apoio e amparo dos principais órgãos governamentais, tais como o MEC, no sentido macro, e da SEDUC, no sentido micro. Sem o apoio das famílias, essa docente realmente teve grandes dificuldades. Ainda sobre essa questão a docente Maia (2020) disse:

O maior desafio é contar com o apoio da família, segue sendo o mesmo desafio das aulas presenciais, comprometimento e responsabilidade com a educação dos seus. Como são crianças pequenas, dependemos ainda mais do acompanhamento e participação dos responsáveis para realizar as atividades e participar dos momentos de socialização. Disponibilizar o celular /WhatsApp para mantermos as coisas acontecendo e isso não aconteceu ao longo do ano de 2020. Além disso, são os recursos tecnológicos insatisfatórios e a falta de acesso à internet (MAIA, 2020, *grifo nosso*).

Para além das dificuldades dos professores, há também aquelas apresentadas pela família dos educandos. As docentes destacaram alguns dos elementos que mais causaram dificuldades aos estudantes e suas respectivas famílias. Veja, as respostas à seguinte pergunta:

Havia alguma dificuldade das famílias dos estudantes em acompanharem as aulas remotas? Se sim, quais foram?

Quadro 11: Dificuldade das famílias

UNIDADE DE CONTEXTO: DIFICULDADE DAS FAMÍLIAS	
UNIDADES DE REGISTROS	FALAS DAS PROFESSORAS
INTERNET	Sim. Até hoje a maior dificuldade que as famílias salientam é a de falta de <i>recursos tecnológicos</i> e a <i>internet</i> que oscila muito na comunidade (MAIA, 2020, <i>grifo nosso</i>)
	Sim. Dificuldade de <i>acesso à internet</i> , pouca memória no aparelho para baixar material compartilhado, por conta do grande uso, muitas vezes o <i>celular</i> apresentava defeito (LUCY, 2020, <i>grifo nosso</i>)
	Sim. Sem acesso à <i>internet</i> (MARIA DA PAZ, 2020, <i>grifo nosso</i>).
	Várias dificuldades <i>falta de aparelho celular</i> , pacote de <i>dados insuficiente</i> , um celular na família para ser compartilhado por várias crianças da casa etc. (VERO, 2020, <i>grifo nosso</i>).

RECURSOS TECNOLÓGICOS	Sim. Alguns não tinham WhatsApp, outros não tinham acesso à <i>internet</i> (ESTELA, 2020, <i>grifo nosso</i>).
INCOMPREENSÃO	falta de acesso à <i>Internet</i> ; um único <i>aparelho celular</i> para atender mais de uma criança, em série ou grupos diferentes; <i>pais analfabetos</i> , logo não conseguiam acompanhar mediar as atividades com a criança; crianças que estão ficando com familiares para os pais trabalharem, (e esses familiares não realizam as atividades com as crianças); A <i>incompreensão por parte das famílias</i> do processo pedagógico da Educação Infantil, então algumas experiências sugeridas para as crianças não são realizadas, normalmente tenho mais retorno de atividades que estejam atreladas a leitura, escrita, e conhecimentos matemáticos, os demais campos não são valorizados, percebo que as crianças tem se tornado excelentes copistas de letras e números, e isso é angustiante (KELY, 2020, <i>grifo nosso</i>).

Fonte: Dados da pesquisa.

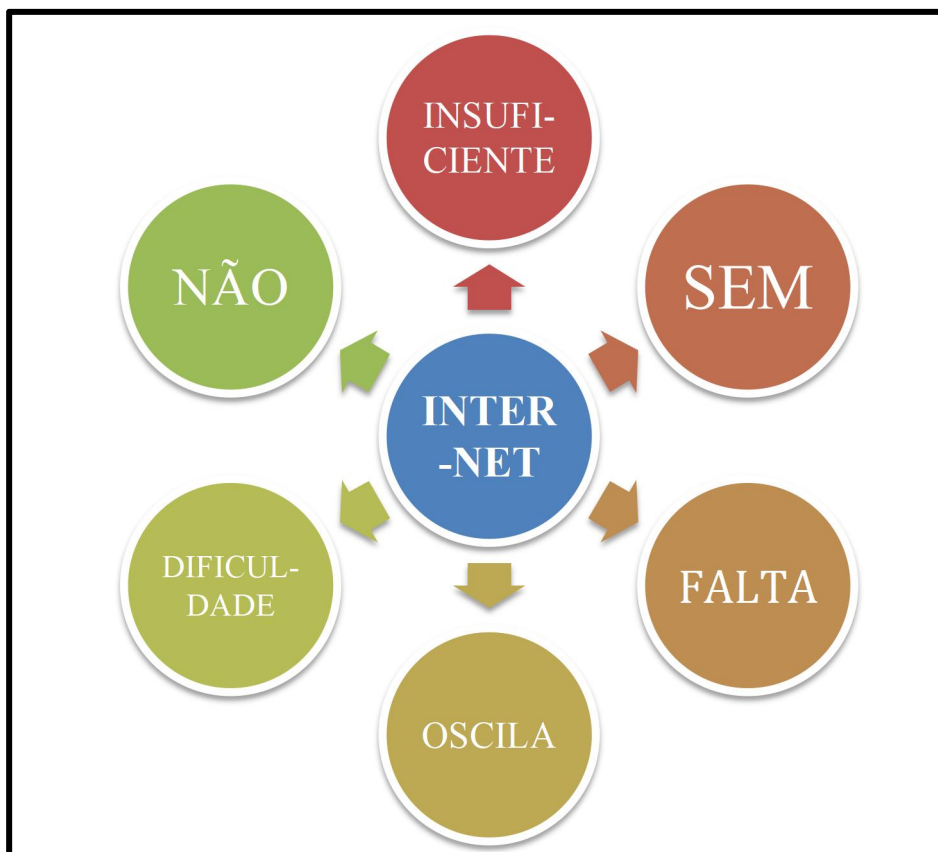
Assim como os professores foram forçados a enfrentar esse ERE, vulgo “desafio”, os estudantes, e mais especificamente, suas famílias, também sofreram para conseguir acompanhar as aulas e as atividades remotas, sendo apontados pelas docentes três principais fatores: 1. *internet* (ausência); 2. *recursos tecnológicos* (ausência); e 3. *incompreensão* (ausência de saberes).

É unânime que o principal fator de impedimento – ou que mais compromete a participação e efetivação do processo ensino e aprendizagem – é a ausência ou a oscilação da *internet*, bem como dados móveis insuficientes para o acesso às aulas e/ou atividades propostas.

Nesse sentido, Alves (2006, p. 1) já sinalizava que a *internet* é mais do que uma tecnologia de comunicação, mas “[...] o epicentro de muitas áreas da actividade social, económica e política. Por este motivo, a Internet converte-se num grande instrumento de exclusão social, reforçando o hiato entre pobres e ricos, existente na maior parte do Mundo”.

Apresentamos, a seguir, uma arte representativa, que destaca as falas das seis professoras:

Figura 63: Suporte tecnológico



Fonte: Dados da pesquisa.

Outro fator destacado nas falas das docentes foi a ausência de recursos tecnológicos, tais como computador, *notebook*, *smartphone* ou, no mínimo, um aparelho celular, instrumentos essenciais para o desenvolvimento das aulas e/ou atividades remotas. Sendo assim, tomo como reflexão a fala de Saviani (2020), que alerta o seguinte:

A impressão é que, em lugar do princípio que figura nas constituições, segundo o qual a educação é direito de todos e dever do Estado, adota-se a diretriz contrária: a educação passa a ser dever de todos e direito do Estado. Com efeito, o Estado se mantém como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a “sociedade” as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade (SAVIANI, 2020, p. 2).

Em todo este período de ERE, os educandos e suas respectivas famílias foram colocados “de lado” pelas autoridades governamentais, tendo que “se virar”, como se diz, popularmente, para ter aquilo que é garantido como direito, a educação. Mas como esse direito é consolidado?

Na prática, o que temos é “*falta* de recursos tecnológicos” (MAIA, 2020, *grifo nosso*), “*falta* de aparelho celular” e o fato de ter apenas “*um celular* na família para ser

compartilhado por várias crianças da casa etc.” (VERO, 2020, *grifo nosso*), ou seja, “*um único aparelho celular para atender mais de uma criança, em série ou grupos diferentes*” (KELY, 2020, *grifo nosso*). Além do fato daqueles que possuem algum aparelho terem “*pouca memória no aparelho para baixar material compartilhado, por conta do grande uso, muitas vezes o celular apresentava defeito*” (LUCY, 2020, *grifo nosso*). Sobre este fator, Carril et al. (2020) argumentam:

A suspensão das aulas presenciais colocou em evidência duas situações presentes nas instituições brasileiras de diferentes níveis: a desigualdade social existente entre os educandos e as lacunas existentes no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC para o ensino e a aprendizagem, tanto em recursos quanto em formação docente (CARRIL et al., 2020, p. 277).

Ademais, além das desigualdades que foram amplificadas nesses últimos dois anos, surge outro fator que compele a participação ativa dos educandos: a incompreensão ou a falta de saberes necessários aos pais e/ou responsáveis dos educandos – que passaram a atuar como mediadores do trabalho pedagógico. A professora Kely (2020) destacou, com detalhes, essa situação. Segundo ela, essa dificuldade se dá por diversos motivos, dentre os seguintes:

pais *analfabetos*, logo não conseguiam acompanhar e mediar as atividades com a criança; crianças que estão ficando com familiares para os pais trabalharem, (e esses familiares não realizam as atividades com as crianças); A *incompreensão* por parte das famílias do processo pedagógico da Educação Infantil, então algumas experiências sugeridas para as crianças não são realizadas, normalmente tenho mais retorno de atividades que estejam atreladas a leitura, escrita, e conhecimentos matemáticos, os demais campos não são valorizados, percebo que as crianças tem se tornado excelentes copistas de letras e números, e isso é angustiante (KELY, 2020, *grifo nosso*).

Todos esses fatores fazem com que haja um distanciamento muito grande entre o que os docentes propõem e o que as famílias podem ofertar aos seus filhos, que estão inseridos num processo de ensino e aprendizagem que tem uma proposta diferente daquela que é desenvolvida no Ensino Fundamental, uma vez que estas crianças estão matriculadas na Educação Infantil, cujas peculiaridades perpassam por uma metodologia e por estratégias de ensino que fazem um grande uso de atividades lúdicas e situações de experiências, como bem ressalta a BNCC (2017, p. 39): “essas experiências contribuem 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”. Contudo, a maior parte das famílias não tem consciência desses fatores, o que acaba por levar a tal incompreensão.

Diante dessa situação, em que tanto as professoras quanto as famílias dos educandos enfrentam constantes desafios e descasos do poder público, cabe questionarmos: Qual fora a

efetividade das ações pedagógicas durante o ERE? Para sabermos, observaremos as respostas das docentes às seguintes perguntas constantes no Quadro 12, a seguir:

Quadro 12: Alunos alcançados durante o ERE

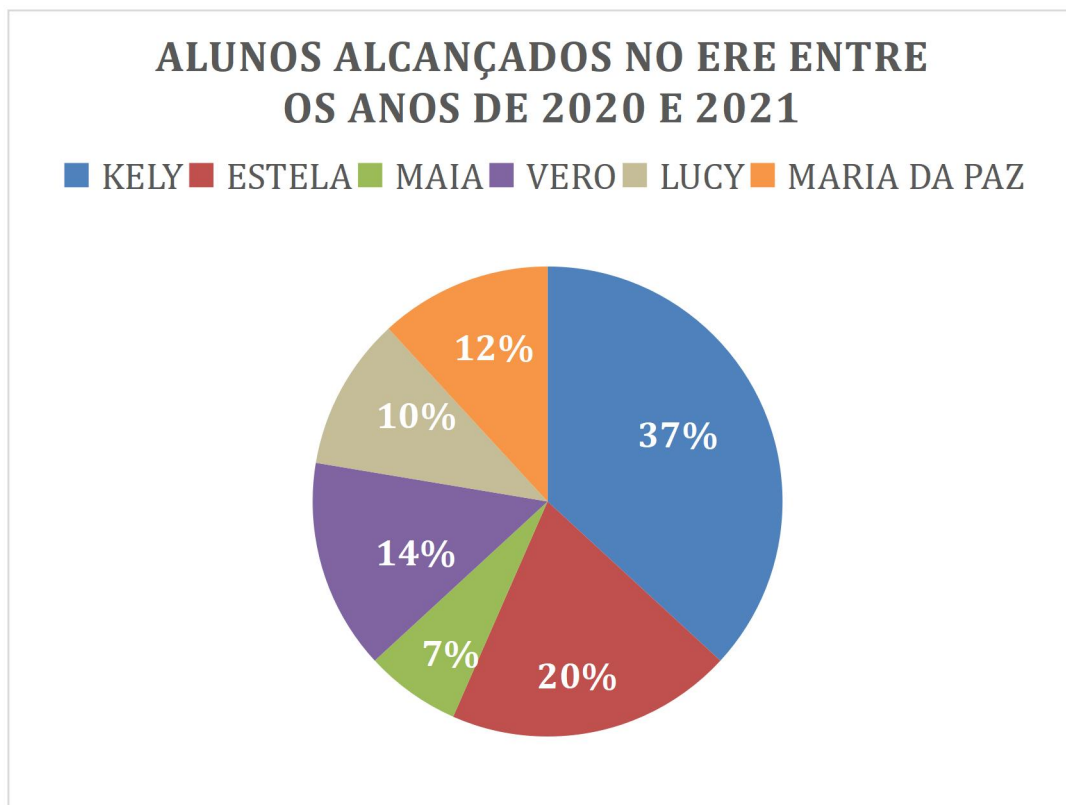
PROFESSORA	QUANTOS ALUNOS TINHA EM SUA TURMA NO PERÍODO DE AULAS REMOTAS DO ANO DE 2020/2021?	QUANTOS ALUNOS VOCÊ CONSEGUIU ALCANÇAR COM AS AULAS REMOTAS?
KELY	31 (15 em uma turma e 16 em outra)	90% dos alunos
ESTELA	38 em 2020 e 25 em 2021	Menos de 15 me dão retorno das atividades, de modo que eu possa fazer as interferências, acompanhar o processo.
MAIA	16 crianças	5 crianças
VERO	Aproximadamente 20 crianças matriculadas em cada turma(manhã/tarde)	No início unas 11 de cada turma. Porém no decorrer do ano letivo foi diminuindo.
LUCY	10 - 2020/ 12 – 2021	3 em 2020/ 5 em 2021
MARIA DA PAZ	15	9

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundos a resposta destas seis docentes, podemos perceber um pouco do impacto das dificuldades outrora discutidas aqui e relatadas pelas mesmas. Um exemplo muito nítido é o da professora Maia (2020), que conseguiu alcançar, com muito esforço, apenas cerca de 30% dos seus educandos. De igual maneira, a professora Lucy (2020) também alcançou este percentual, com cerca de 30% do seu alunado. Não muito diferente delas, temos a professora Estela, que tinha um total de cerca de 63 alunos entre os anos de 2020 e 2021, e alcançou um percentual de 25% dos seus estudantes somados esses dois últimos anos 2020 e 2021.

Em contrassenso, temos os dados apontados pelas professoras Maria da Paz (2020), que alcançou cerca de 60% dos seus educandos; e Kely (2020), que relatou conseguir alcançar 90% de seus estudantes – um dado animador que acende a esperança que todo o esforço conjunto de docente e família cooperou para chegar a tal percentual. Para uma melhor visualização destes dados observe o gráfico abaixo:

Gráfico 5: Alunos alcançados no ERE entre os anos de 2020 e 2021



Fonte: Dados da pesquisa.

Destarte, para fechar este tópico, apresento a seguir a forma como cada professora avalia este momento de ERE na Educação Infantil.

Como você avalia esse período de aulas e atividades desenvolvidas remotamente?

Quadro 13: Avaliação do ERE

UNIDADE DE CONTEXTO: AVALIAÇÃO DO ERE	
UNIDADES DE REGISTROS	FALAS DAS PROFESSORAS
	Bom. Apesar das entraves tecnológicas, não deixei os alunos sem atividades. Andamos de mãos dadas com os familiares nesse <i>momento difícil</i> (LARA, 2020).
	Período <i>muito complicado</i> , pois adquirir vários problemas de saúde por causa do estresse (RILARY, 2020).
	Ficou muito mais evidentes as <i>diferenças económicas e sociais</i> e quanto isso dificulta as aprendizagens (VERO, 2020).
	Como <i>desafiador</i> , cheio de aprendizagens para mim e ao mesmo tempo...sinto que não conseguir alcançar meus objetivos docentes (LUCY, 2020).

DESAFIO	<i>Desafiadora</i> , angustiante, mas também de muito aprendizado e ressignificações. Tento me reinventar sempre com práticas pedagógicas que possam contribuir e ser mais significativas para as crianças pequenas neste momento. Mesmo com a falta de apoio da secretaria do município e a negligência das famílias, sigo tentando fazer "minha parte" da melhor maneira dentro daquilo que o momento oportuniza (MAIA, 2020).
	Um grande <i>desafio</i> como profissional de educação, uma vez que tive que me <i>reinventar</i> no meu fazer pedagógico para adaptar as adversidades que foram aparecendo ao longo do processo, e buscar formação profissional para que as aulas fossem atrativas e contemplasse as habilidades e competências referentes a faixa etária da qual os alunos faziam parte. Além disso, a rede não forneceu nem suporte tecnológico e nem formacional, cada unidade escolar e cada professor buscou realizar seu trabalho da melhor forma possível, assim como dentro de suas especificidades (ESTELA, 2020).
	Momento de <i>novas experiências, de busca e inovação</i> (JU, 2020).

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse momento de avaliação de todo um percurso docente desenvolvido durante o ERE é muito importante para que possamos compreender como as docentes analisam essa trajetória vivenciada nestes últimos dois anos. E, ao observarmos as falas dessas profissionais, podemos identificar um fator característico que perpassa no relato de cada uma delas: o entendimento de que esse momento atípico da educação brasileira foi um desafio que todas enfrentaram bravamente, ora sozinhas, ora com o apoio das famílias.

Assim, para exemplificar melhor essa percepção, a professora Lucy (2020) afirma: “como *desafiador*, cheio de aprendizagens para mim e ao mesmo tempo... sinto que não conseguir alcançar meus objetivos docentes”. Esta autoavaliação da docente nos demonstra o quanto essa profissional esperava fazer mais em prol de seus educandos e o que a real situação permitiu que fosse feito, dadas as circunstâncias não somente dela, enquanto profissional, mas também das famílias dos seus educandos.

Ainda sobre esta avaliação do ERE, a professora Maia (2020) classifica como

Desafiadora, angustiante, mas também de muito aprendizado e ressignificações. Tento me *reinventar* sempre com práticas pedagógicas que possam contribuir e ser mais significativas para as crianças pequenas neste momento. Mesmo com a falta de apoio da secretaria do município e a negligência das famílias, sigo tentando fazer "minha parte" da melhor maneira dentro daquilo que o momento oportuniza (MAIA, 2020, *grifo nosso*).

Nesse relato da professora Maia (2020), podemos identificar alguns elementos constituintes deste desafio, dos quais destaco, aqui, dois: falta de apoio da SEDUC e dos familiares dos educandos, os quais aparentam ter um peso muito grande nessa análise da docente, que, diante dessa realidade, não desanimou, ao contrário, buscou se reinventar, a fim de desenvolver o bom trabalho, mesmo em meios a tantas dificuldades. De igual modo, a professora Estela faz sua avaliação, dizendo que foi

Um grande *desafio* como profissional de educação, uma vez que tive que me *reinventar* no meu fazer pedagógico para adaptar as adversidades que foram aparecendo ao longo do processo, e buscar formação profissional para que as aulas fossem atrativas e contemplasse as habilidades e competências referentes a faixa etária da qual os alunos faziam parte. Além disso, a rede não forneceu nem suporte tecnológico e nem formacional, cada unidade escolar e cada professor buscou realizar seu trabalho da melhor forma possível, assim como dentro de suas especificidades (ESTELA, 2020, *grifo nosso*).

A docente Estela reforça, através de seu relato, o quão dificultoso foi esse processo do ERE, e o quanto teve que se esforçar para desenvolver seu trabalho de forma qualitativa, sem apoio ou suporte tecnológico e formacional, tendo que se reinventar, também. E, em meio a todo esse contexto desafiador, a professora Vero (2020, *grifo nosso*) destaca que avalia esse período como um momento em que “ficou muito mais evidentes *as diferenças económicas e sociais* e quanto isso dificulta as aprendizagens”.

Não muito diferente do que a professora Vero fala, a sua colega de rede, a professora Rillary (2020, *grifo nosso*), analisa o trabalho com o ERE como um “período muito *complicado*, pois adquirir vários problemas de saúde por causa do *estresse*”. Diante dessa análise realizada pela docente, fica um alerta para o alto nível de desgaste emocional ao qual os profissionais da educação ficaram expostos mediante o constante descaso dos poderes públicos, que deixaram a educação sobre as costas dos professores.

Para concluir, trago a avaliação da professora Ju, que analisa como um “momento de *novas experiências*, de busca e inovação”, e da professora Lara (2020, *grifo nosso*), que avalia como “Bom. Apesar das entraves tecnológicas, não deixei os alunos sem atividades. Andamos de mãos dadas com os familiares nesse momento difícil”.

Essas duas últimas falas nos permitem entender que, apesar dos pesares, muito se aprendeu com esse desafiador ERE, e que esse percurso, embora, fora turbulento, transformou-se em um caminho para a busca de novas formas de ensinar e aprender, assim como para a conscientização de que os poderes públicos precisam fazer o que lhes compete, investir na educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego, neste momento, às considerações finais desta pesquisa, com muitas reflexões sobre a importância do desenho infantil e do incentivo docente a esta prática durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE) em instituições de ensino da Educação Infantil em São Francisco do Conde – BA.

Nesse percurso, observei, por meio dos dados da pesquisa, como o desenho infantil foi incentivado e desenvolvido no ensino remoto, identificando, assim, a concepção de desenho e a importância que as docentes dão a este em sua prática docente, tendo-o como linguagem, representação, expressão e também como um conhecimento abstrato traduzido nas palavras *chave*, *universo* e *algo*, dentro da perspectiva de lugar comum e, ao mesmo tempo, amplo e subjetivo.

Pontuo, também, os desafios do ERE e críticas ao descaso que os governantes expressaram a educação pública, se eximindo da responsabilidade de garantir este que é um direito constitucional de todos (as) brasileiros (as): a educação; eximindo-se de ofertar aos educandos condições de acesso ao ERE e às professoras uma formação continuada que lhes desse suporte para desenvolver o ensino neste novo formato, bem como o acesso às tecnologias digitais, tais como *notebook* e dados móveis para manter as aulas remotas.

Esta pesquisa demonstra que o desenho infantil se fez presente no ERE por meio do incentivo docente, que compreende que este campo de conhecimento e linguagem é, sim, um instrumento pedagógico que foi capaz de contribuir com o desenvolvimento dos educandos durante a pandemia do Covid-19, pois reveste-se de um caráter lúdico e potencializador da sondagem da aprendizagem infantil.

Cabe destacar que este incentivo ao ato de desenhar está alinhado ao contexto atividade direcionada à sondagem das percepções dos educandos frente a alguma historinha ouvida e/ou assistida pelos mesmos onde estes vão, através do desenho, expressar seu entendimento do assunto abordado na história, tendo, pois, o desenho livre pouco espaço nas rotinas de atividades propostas pelas docentes.

Embora as docentes tenham elencado múltiplos objetivos para o trabalho com o desenho – tais como: criatividade, coordenação, avaliação, auto-expressão, entre outros –, o que se destaca nas rotinas de atividades e propostas de produção dos educandos enviadas pelas mesmas foram o objetivo e a avaliação, dentro da perspectiva formacional, ou seja, do acompanhamento da compreensão dos assuntos propostos pelas mesmas – o que não impediu

que estas pudessem perceber, também, como vêm sendo constituídos os aspectos do desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora e da auto-expressão infantil.

Contudo, o que ficou evidente foi o fato de que o ato de desenhar esteve ligado às datas comemorativas e a assuntos interligados à família e historinhas ouvidas e/ou assistidas pelos educandos que, embora, tivessem o desenho enquanto atividade dirigida, segundo as orientações da professora, realizaram-no dentro da perspectiva de desenho livre e criativo, pois, não houve, por parte das docentes, orientações ou regras de como fazer ou desenvolver seu traço, ficando o estudante, assim, à vontade para expressar, da maneira que quisesse, seu entendimento através do ato de desenhar.

Outro fator relevante evidenciado pelas docentes foi o de muitos pais e/ou responsáveis interferirem no desenho do educando, querendo, por vezes, modificar ou até mesmo desenhar no lugar do aluno, deixando-o apenas com a função de pintar. A ausência de compreensão e de valorização do desenho resulta em tais práticas, revelando, assim, o adultocentrismo – uma prática antiga que concebe a criança como um ser adultizado, que tem suas práticas deslegitimizadas, não sendo reconhecido enquanto um indivíduo autor, criador, mas, reproduzidor dos conceitos e preceitos da sociedade adulta. A falta de materiais diversificados nos lares dos educandos também aparece como um fator que dificultou o trabalho com o desenho infantil durante estes anos letivos de 2020 a 2021.

As docentes desenvolveram, também, a avaliação do desenho infantil de acordo com os seguintes critérios: a observação do desenvolvimento gráfico mediante a postagem das atividades desenvolvidas, em que há a identificação dos avanços do traço do educando; a oralidade, ou seja a relação de criação e assimilação estabelecida pelo educando através da ação de desenhar concomitante aos assuntos trabalhados pelas docentes; e as docentes destacam, ainda, as dificuldades de avaliar essa prática infantil, pois, muitas delas sofrem com a interferência dos pais e/ou responsáveis que, por não entenderem a importância desse ato para a criança, acabam por modificá-lo ou por fazê-lo em lugar do estudante.

Com esta pesquisa, temos um recorte de um panorama educacional micro e específico de um município importante da região metropolitana de Salvador, e embora tenha um quantitativo de municípios pequeno e, ao mesmo tempo, um dos maiores PIBS do país, as docentes que nele atuam relataram dificuldades no desenvolvimento das aulas e atividades práticas devido à ausência de uma assistência formacional e tecnológica para a atuação pedagógica.

Foi possível perceber, também, o comprometimento do desenvolvimento do ato de desenhar, pois, embora as professoras incentivassem esta prática, esbarraram em questões como a falta de *internet* ou sua péssima qualidade para a postagem e o acompanhamento do desenvolvimento desta ação discente, bem como a escassez e até a falta de acesso aos recursos tecnológicos necessários para que os educandos pudessem acompanhar as orientações das docentes para o desenvolvimento desta prática.

Por último, mas não menos importante, evidenciamos o aspecto psicológico, primordial para a constituição tanto do ato discente quanto o docente. Todos estes elementos estão interligados e presentes no trabalho docente entre os anos de 2020 e 2021.

Diante da atual situação, a continuidade do ERE no município, que ocorreu entre março de 2020 e junho de 2022, estava atrelada, segundo as docentes, ao medo da contaminação do Covid-19, ao desejo de manter os educandos diretamente ligado às atividades escolares e de contribuir com o estudante levando um pouco de alento através dos saberes pedagógicos revestidos em ludicidade e arte, tendo o desenho espaço garantido para ajudá-los na compreensão dos assuntos desenvolvidos.

No início do ano de 2022, o município ainda continuou com o ERE em sua rede de educação, segundo informações obtidas no Portal da cidade, e o ano letivo começou no dia 14 de março de 2022 para todos os segmentos. Ainda sobre isso, o site afirma que “inicialmente as aulas serão remotas, até que seja possível o retorno presencial nas Unidades Escolares, o que será feito gradativamente”; e complementa, informando que “as aulas acontecerão através da plataforma Google Sala de Aula. Todos os estudantes terão acesso a essa plataforma, com um *login* e senha, que será individual e disponibilizado por cada unidade escolar, que irá orientar os estudantes durante todo processo”⁴². Embora várias cidades da RMS já tenham voltado com as aulas presenciais, neste período, as aulas presenciais em São Francisco do Conde só retornaram no segundo semestre, mais precisamente em 5 de julho de 2022.

Cabe destacar que, diante de tantas dificuldades impostas pela implementação do ERE sem o devido apoio formacional e o suporte tecnológico institucional, essas docentes, sujeitas da pesquisa, demonstram, através de seus relatos, o grande esforço que fizeram para incentivar seus educandos à prática do ato de desenhar por compreendê-lo enquanto uma atividade capaz de proporcionar aos mesmos a habilidade de expressar seus saberes e tornar este momento tão difícil mais leve, colorido e criativo, buscando, assim, através das

⁴² Disponível em: <http://saofranciscodoconde.ba.gov.br/aulas-da-rede-municipal-comecam-dia-14-de-marco/>.

atividades de Artes e desenho, estimular seus alunos e alunas a permanecerem dentro do processo de ensino e aprendizagem de uma forma lúdica, divertida e intencional.

Diante dos dados da pesquisa, saliento o quão importante é o ato de desenhar para a criança, pois, mais que uma expressão gráfica e artística, é uma linguagem cultural e representa um processo de construção de saberes e práticas sociais que permeiam os espaços da infância, imaginação e socialização das crianças, mesmo quando as mesmas são privadas da convivência no ambiente escolar, devido à pandemia do Covid-19. E, dentro deste contexto diferenciado do ERE, a discussão teórica e a reflexão sobre práticas educativas que envolvem o incentivo à presença do desenho infantil nas aulas remotas nos ajudam a perceber o importante papel desse ato na formação do educando, sujeito da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Gaiolas e asas. Folha de S. Paulo, São Paulo, 05/12/2001. **Tendências e debates**, v. 5.

ALVES, Ana Paula Andrade. Resenha do livro: A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade de Manuel Castells,(2004)”. **Resenhas educativas**, (s.n). 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARBOSA, Maria C. S. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade, **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 56-69, Jan./Jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLE, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BRASIL. **Lei n.º 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de ago. de 1971**. Fixa diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Santa Maria: Pallotti, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n.º. 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 934, de 1 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das

medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos

Jurídicos, [2020b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 10 mai. 2021.

BEHAR, Patrícia Alejandra et al. **Arquiteturas pedagógicas no ensino remoto emergencial: desafios e inovações**. Habowski, Adilson Cristiano; Conte, Elaine (Orgs). *Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota* [recurso eletrônico]. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

BERTASI, Andressa Thais Favero. **Desenho narrativo na pré-escola: as crianças e seus pensamentos coloridos**. 2019, 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2019.

BRITAIN, W. Lambert; LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. 1. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de Conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. In: **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP, v. 20, n. 43, p. 98-111, Monte Carmelo, 2021.

CARRIL et al. **Formação de professores em tempo de pandemia: práticas interdisciplinares com uso de tecnologias**. Habowski, Adilson Cristiano; Conte, Elaine (Orgs). *Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota* [recurso eletrônico]. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

CERNICCHIARO, Ana Carolina. Covid-19 e a arte como criação de mundos em comum. **NOTISUL**, Santa Catarina, 22 de abril de 2020. Disponível em: <https://notisul.com.br/columistas/agencia-de-inovacao-e-empendedorismo-da-unisul-agetec/covid-19-e-a-arte-como-criacao-de-mundos-em-comum/>. Acesso em: 13 mai. 2021.

COELHO, Yuri Cavaleiro de Macêdo et al. COVID-19, ensino remoto e o contexto amazônico: um olhar sobre nossas vivências. Habowski, Adilson Cristiano; Conte, Elaine (Orgs). **Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota** [recurso eletrônico]. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

CORSINO, P (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

COX, Maureen. **Desenho da criança**. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

CUNHA, Natália Marina Dantas. **A mediação pedagógica na interação de crianças com o desenho na Educação Infantil**. 2019, 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2019.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre: Zoukk Editora, 2015.

DE VASCONCELOS SOARES, Lucas; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 19-41, 2020.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o Lado Direito do Cérebro**. Editora Tecnoprint S.A., 1984.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio. Adultocentrismo e conflito social no cotidiano das crianças. **Descolonizando a educação**. In: III International Conference Strikes and Social Conflicts: combined historical approaches to conflict. Proceedings. CEFID-UAB,, 2016. p. 850-863.

DE SOUZA FRANCIOLI, Fátima Aparecida; STEINHEUSER, Débora Buss. O desenho como atividade da imaginação e criação na infância. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 33, n. 1, p. 29-52, 2020.

FERREIRA, Aurora. **A criança e a arte: o dia-a-dia na sala de aula**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2008.

FERREIRA, Luciana Haddad. BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa (Brasil)**, ISSN: 1809-4031. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860065>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sérgio. **Pesquisa aplicada: reflexões sobre conceitos e abordagens metodológicas**. Anuário de pesquisa, v. 2017, 2017.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo. Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FONTANA, Roseli Fontana.; CRUZ, Maria Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil**,

relações de gênero e educação infantil. 1995, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 1995.

GRUBITS, Sonia; OLIVEIRA, Evelyn de. Rabiscos e emoções: nova perspectiva sobre o desenvolvimento do desenho. **Avaliação Psicológica**, v. 19, n. 2, p. 213-221, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOHMANN, Mary; BANET, Bernard; WEIKART, David P. **Young children in action: a manual for preschool educators: the cognitively oriented preschool curriculum**. High/Scope Press, 1979.

IAVELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança. In: CAVALCANTI, Zélia. **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

IAVELBERG, Rosa; MENEZES, F. C. O cultivo do desenho infantil na aprendizagem compartilhada. **Anais...** Encontro Nacional de Pós-Graduação em Administração-ENANPAD, 2012.

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

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, pp.15.

KELLOGG, Rhoda. **Analyzing children's art**. Trad. Diorki. Palo Alto, California: Mayfield Publishing Comp, 1969.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; NICOLODI, Thalita. O lugar do desenho na educação infantil: investigando as práticas pedagógicas. **Revista Pedagógica**, v. 22, 2020.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. 2 ed. São Paulo. Mestre Jou, 1977.

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

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil**. Porto: Ed. Minho, 1927. Trad: Maria Teresa Gonçalves de Azevedo.

LUQUET, G. H. **Arte Infantil**. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.

MALAGUZZI, L. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

-
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MÉREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Editora Cutrix, 2006.
- MICARELLO, H. **Avaliação e transições na educação infantil**. Portal MEC: 2010.
Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6671&option=com_docman&task=doc_download. Acesso em: 01 mar. 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MIRANDA, Eduardo Oliveira. **O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê**. 2014, 180 f. Dissertação (Mestrado em Desenho) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. Coleção Espaço. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFSM)**, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.
- MOTTA, Flávio. Desenho e emancipação. In: **Sobre o Desenho**. São Paulo: FAUUSP, 1975.
- MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- NASCIMENTO, Edna Gama do. SANTOS, Nataly Ferreira Costa dos. CERQUEIRA, Maria Aline Borges Dantas. **Educação durante a pandemia: desafios e possibilidades**. Habowski, Adilson Cristiano; Conte, Elaine (Orgs). *Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota [recurso eletrônico]*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. P. 214-233, 2020.
- OLIVEIRA, Adão F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs.). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: PUC Goiás, pp. 93-99, 2010.
- OSINSKI, Dulce Regina Baggio; SIMÃO, Giovana. Emma Kleè Koch e as exposições de arte infantil: rituais coloridos pela educação moderna (1949-1952). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 1 [34], p. 195-222, 2014.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco**. Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, p. 175-200, 2000.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Papirus Editora, 2004.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

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

PLANILO, Alfredo Hoyuelos. **LorisMalaguzzi biografia pedagógica**. San Paolo, Italia: Edizioni Junior, 2004.

PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. EDUFBA, 2017.

PRINTES, Jocicleia Souza. **O desenho da Educação Infantil** : Perspectivas de formação de professores a partir da teoria Histórico-Cultural, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, T. D.; MARTINS, J. L. **Pedagogia Lúdica**: Jogos e brincadeiras de A Z. São Paulo: Rideel, 2002.

RIBAS, Maria Cristina. WILSON, Victoria. **Clausura e liberdade: dialéticas da aprendizagem**. Habowski, Adilson Cristiano; Conte, Elaine (Orgs). Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota [recurso eletrônico]. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. P. 112-133, 2020.

RICKEN, Dulce, SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira. **O estereótipo gráfico e a sua influência no desenho da criança**. 2013. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_arte_pdp_dulce_ricken.pdf. Acesso: 13/04/2021.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **Pedagogia do Desenho Infantil**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2014.

SANT ANA, Wallace Pereira; SANT ANA, Roseane Pereira. O valor histórico do desenho e sua importância para o desenvolvimento da criança. **Revista Mediação**, v. 14, n. 1, 2019.

SANTOS, Claudinéia Roque Maciel. **O Cuidar, o brincar e o educar na prática pedagógica**. Webartigos. 2013. Disponível em:<http://www.webartigos.com/artigos/o-cuidar-o-brincar-e-o-educar-na-praticapedagogica/116441/>. Acesso em: 01 mar. 2021.

SANTOS, Daniel Medeiros dos. **Os desenhos na educação infantil**: documentos para conhecer as crianças, suas infâncias e pensar sua educação. 2019, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2019.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência**. Roteiro, v. 45, p. 1-18, 2020.

SENHORAS, E. M. . **CORONAVÍRUS E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS IMPACTOS ASSIMÉTRICOS** . Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128–136, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3828085. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/135>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação**. 2015, 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2015.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil**. Debates em Educação, Maceió, v. 12, n. 28, p. 19-41, Set./Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157>. Acesso em: 01 mar. 2021.

SOUSA, Ângela Maria de Aguiar Sousa. CARVALHO, Maria de Lourdes Guimarães de. AGUIAR, Maria Simara de. **Inclusão digital em tempos de pandemia: reinventando a arte de lecionar**. Habowski, Adilson Cristiano; Conte, Elaine (Orgs). *Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota [recurso eletrônico]*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. P. 256-273, 2020.

SOUZA, Alisson da Silva. **O desenho livre e os processos de criatividade e imaginação na educação infantil**. 2018, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

TREZZI, Clóvis. **A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional**. 2021.

TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. **O desenho como objeto de ensino: história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas**. 2008.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari; MILLER, Stela. **O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal**. Editora Oficina Universitária, 2022.

ZOPELARI, Lauri de Freitas Petilli. **Desenho: uma forma e desenvolvimento infantil**. Faculdade de Educação São Luís Jaboticabal-SP, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa:
“_____”.

O ato de desenhar é uma prática corriqueira entre as crianças que são o público alvo da Educação Infantil, o Desenho e o ato de desenhar no contexto da Educação Infantil, desenvolve tanto a capacidade criativa e inovadora dos educandos, quanto a habilidade visomotora, que lhes permitem materializar o abstrato e criar ou recriar algo novo ou existente, e o incentivo às Artes Visuais e em especial, o desenho infantil, é um fator muito importante a ser observado e desenvolvido por professores da Educação Infantil, contudo, desde o início do ano de 2020 estamos vivendo um momento de pandemia com o novo coronavírus, COVID19, com isso, começaram a surgir as tantas dificuldades para que os professores continuassem a ministrar as aulas, pois a determinação do isolamento social e dos cuidados necessários para a não propagação em massa do vírus fez com que as tradicionais aulas presenciais fossem suspensas e novas formas de ensino precisem ser construídas na modalidade virtual, via ferramentas digitais, fazendo surgir assim, o ensino remoto emergencial, conforme normativa da portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Diante desse contexto urge a necessidade de se pensar e refletir como tem ocorrido o trabalho pedagógico com as Artes Visuais e em especial, com o desenho infantil, neste período de aulas remotas nas escolas de Educação Infantil. Ao desenvolver esta pesquisa tenho por objetivo compreender como as Artes Visuais, em especial, o desenho infantil tem sido trabalhado e desenvolvido nas aulas e atividades remotas, no período de pandemia do novo coronavírus em escolas de educação infantil na cidade de São Francisco do Conde-Ba. Para tanto, desenvolvo esta pesquisa empírica, de cunho qualitativa, utilizarei como técnicas para a produção de dados questionários abertos enviado via ferramenta Google Formulários, sendo um Questionário Diagnóstico, com o fim de identificar o perfil sócio demográfico do entrevistado, relacionados à formação inicial, tempo de exercício na docência, localização escolar onde atua (zona urbana - sede, zona rural - distrito ou zona rural - periferia), entre outros. Um segundo Questionário Informativo, com a finalidade de produção de dados, tendo como roteiro as categorias de análises, a saber o desenho infantil e sua inserção nas aulas e atividades remotas no período de pandemia. O terceiro é o Questionário Reflexivo, cujo objetivo é colher informações a respeito da ação reflexiva sobre sua práxis dentro deste contexto de aulas remotas. E por último, o Questionário Final, composto por apenas 4 questões que trazem informações muito relevantes e que não foram destacadas nos três primeiros questionários respondidos. Como já fora evidenciado, se faz necessário lançar mão de ferramentas digitais como o Google Formulários, a fim de ouvir os sujeitos da pesquisa, as professoras de Educação Infantil, que atuam no município de São Francisco do Conde. Está pesquisa apresenta riscos baixos, tais como: a falta de compreensão de alguma pergunta do questionário, ou eventual constrangimento ou desconforto do participante para responder alguma pergunta dos questionários propostos, contudo cabe destacar que o participante estará protegido pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que em seu artigo dezoito, ressalta que: "o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização." (Resolução CNS 510/2016, Art. 18, § 2º).

Dentre os benefícios desta pesquisa, destaco os seguintes: se constitui como uma oportunidade formativa de refletir e compreender como as artes visuais e, em especial, o

desenho infantil têm sido desenvolvidos neste momento tão singular e histórico na Educação Infantil, por meio das aulas e atividades remotas, especificamente do município de São Francisco do Conde-Ba; ajudar a traçar um panorama da presença do desenho infantil em aulas e atividades remotas durante a pandemia do novo coronavírus (Covid-19); cooperar para a construção de uma pesquisa inédita sobre uma linguagem gráfica tão singular e importante para os educando da educação infantil, a saber o desenho infantil, num contexto histórico marcante da educação no Brasil. Os participantes da pesquisa poderão sanar eventuais dúvidas por meio de um e-mail institucional que será disponibilizado neste documento.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

O Sr(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O Sr(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a sua recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de qualquer benefício, você possui garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa que absorverá qualquer gasto relacionado garantindo assim não oneração de serviços de saúde. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com respeito e seguirão padrões profissionais de sigilo, assegurando e garantindo o sigilo e confidencialidade dos dados pessoais dos participantes de pesquisa. Seu nome, ou qualquer material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. O Sr(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviada eletronicamente ao Sr(a), caso aceite participar dessa pesquisa. O estudo poderá ser interrompido mediante aprovação prévia do CEP quanto à interrupção ou quando for necessário, para que seja salvaguardado o participante da pesquisa.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____, RG. _____, e-mail _____ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações para motivar minha decisão, se assim o desejar. O pesquisador _____ certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e somente os pesquisadores terão acesso. Também sei que caso existam gastos, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador no telefone (75)9 8331-275 .

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos também poderá ser consultado para dúvidas/denúncias relacionadas à Ética da Pesquisa e localiza-se na Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo I, MA 17, por telefone: (75) 3161-8124 ou e-mail: cep@uefs.br.

Ao clicar no botão abaixo, o(a) Senhor(a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador”.

Li, compreendi e concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aceitando assim participar desta pesquisa.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INFORMAÇÕES INICIAIS

Nome Completo: _____

Por favor, indique um nome "fantasia" curto para que possamos utilizar em nossas pesquisas e publicações acadêmicas, como meio de proteção do sigilo de seus dados pessoais:

Qual a sua formação profissional (inicial e continuada) e o nome das Instituições ?

Indique qual ou quais instituições você trabalhou e/ou trabalha, antes e durante a Pandemia, se for o caso.

Especifique que tipo de Instituição(ções) você Trabalhou e/ou Trabalha:

Pública

Privada

Especifique a Zona de Localização da Instituição que você Trabalha:

Zona Rural - Distrito

Zona Urbana Periferia

Zona Urbana Central

Tempo de atuação na Educação Infantil

Trabalhou e/ou trabalha com qual etapa da Educação Infantil? Especificar.

Antes e durante o período de aulas e atividades remotas, você desenvolveu alguma atividade ou aula fazendo uso das artes visuais, como pintura ou, em especial, o desenho? Especifique

Você poderá colaborar com nossa pesquisa respondendo a um novo questionário, que será enviado posteriormente?

Sim

Não

Você pode disponibilizar cópias dos seus planejamentos referentes às aulas e atividades que envolveram ou envolvem as artes visuais, e/ou, em especial o desenho infantil, realizadas antes e durante a Pandemia?

Caso sua resposta à pergunta anterior seja positiva, você nos autoriza a utilizar estes materiais como fonte de pesquisa? Manteremos o sigilo dos dados.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

Nome Fictício: _____

Você autoriza a identificação do nome da escola onde trabalha?

() Sim, autorizo.

() Não autorizo.

Você acha importante a promoção de pesquisas e estudos sobre o Desenho Infantil? Por que?

O que é o Desenho Infantil para você ?

Quais os objetivos que você propõe para o uso das Artes Visuais e Desenho nas aulas e/ou atividades propostas neste período de aulas remotas no ano de 2020?

Como você avalia o progresso de seus alunos nas atividades de Desenho e Artes Visuais? E o que é feito com essas atividades?

Como você incentiva à prática de desenhar dos educandos?

Qual é a periodicidade que você utiliza as Artes Visuais, e o Desenho em seu planejamento?

Você percebeu alguma diferença no trabalho pedagógico com as atividades de Artes Visuais e Desenho no período de pandemia no ano de 2020? Se sim, quais?

Como acontece o planejamento e o desenvolvimento das aulas ou atividades nesse período de pandemia no ano de 2020?

Aqui você pode adicionar arquivos referentes às aulas e atividades com Artes Visuais e Desenho realizadas no período de ensino ano de 2020, como os planejamentos relativos às aulas e atividades com as Artes Visuais e Desenho, e fotos das produções dos educandos.

Anexe aqui os arquivos referentes às aulas e atividades com Artes Visuais e Desenho Infantil no período de ensino remoto, como os planejamentos e fotos das produções dos educandos.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO

Você concorda que as aulas e atividades da Educação Infantil aconteçam remotamente? Justifique.

Você teve algum suporte tecnológico oferecido pelo município e/ou Secretária de Educação para desenvolver as aulas e/ou atividades remotamente? Marque uma das opções.

- Tablete
- Computador ou notebook
- Telefone celular
- Dados móveis
- Não obtive nenhum suporte tecnológico.
- Resposta em Anexo.

Outro: _____

Você considera importante a promoção de um suporte formacional (formação continuada) para os professores desenvolvam suas aulas e/ou atividades remotas? Por que?

Quais os desafio que você enfrentou na realização das aulas e/ou atividades desenvolvidas remotamente?

Como você avalia esse período de aulas e atividades desenvolvidas remotamente?

Insira aqui suas respostas se forem em formato de arquivos Word, PDF, áudio ou vídeoáudio.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO FINAL

Quantos alunos tinha em sua turma no período de aulas remotas do ano de 2020/2021?

Quantos alunos você conseguiu alcançar com as aulas remotas?

Havia alguma dificuldade das famílias dos estudantes em acompanharem as aulas remotas? Se sim, quais foram?

Qual a plataforma digital mais utilizada para o desenvolvimento das aulas remotas?

- MEET
- WHATSAPP
- OUTRO