

COLÉGIO PEDRO II

Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Camila Oliveira Louro Machado

O DESENHO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ANÁLISE

Produto: Minicurso

O desenho infantil: possibilidades de análises e práticas docentes

Rio de Janeiro
2020



Camila Oliveira Louro Machado

O DESENHO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA DE ANÁLISE

Produto: Minicurso

O desenho infantil: possibilidades de análises e práticas docentes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador (a) Professor (a) Dra. Alda Maria
Coimbra Aguilar Maciel

Rio de Janeiro
2020

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

M149 Machado, Camila Oliveira Louro

O desenho nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta metodológica de análise / Camila Oliveira Louro Machado. - Rio de Janeiro, 2020.

89 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel.

1. Anos iniciais do ensino fundamental – Estudo e ensino. 2. Professores - Formação. 3. Desenho infantil. 4. Semiótica social. I. Maciel, Alda Maria Coimbra Aguilar. II. Colégio Pedro II. III Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Camila Oliveira Louro Machado

O DESENHO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA DE ANÁLISE

Dissertação de Mestrado Profissional
apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Práticas de Educação Básica, vinculado à
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura do Colégio Pedro II,
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Práticas de Educação
Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel (orientadora)
MPPEB – CPII

Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins
MPPEB – CPII

Dra. Andrea da Silva Marques Ribeiro
PPGEB – CAP/ UERJ

Dr. Jorge Marques de Moraes (suplente)
MPPEB – CPII

Dr. Esequiel Rodrigues Oliveira (suplente)
PPGEB – CAP/ UERJ

Rio de Janeiro
2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me protegido e ter me dado saúde por todo o caminhar da presente pesquisa.

Agradeço aos meus filhos pela paciência e compreensão com a mamãe pelos momentos nos quais deixamos de ficar juntos para eu poder concluir essa formação.

Agradeço ao meu marido, Raphael, por estar sempre ao meu lado, incentivando e ajudando durante todo o Mestrado. Te amo!

Agradeço aos meus pais, por seu amor e pelo apoio de sempre em toda a minha vida acadêmica.

Agradeço à minha orientadora Alda, por seus ensinamentos e apoio. Obrigada por apresentar novos caminhos de pesquisa e descobertas.

Agradeço a todos os professores do Mestrado pelos momentos de trocas de conhecimento e experiências durante toda essa jornada.

Agradeço a toda equipe da Escola Municipal Portugal que desde o processo de seleção para o Mestrado esteve ao meu lado torcendo e me ajudando.

Um agradecimento especial aos meus amigos da turma de 2018 e às minhas companheiras de orientação pelo carinho e pela ajuda em todas as etapas do nosso mestrado.

Agradeço aos profissionais do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, por oferecer os recursos necessários para que eu pudesse ampliar a minha formação acadêmica.

Meus sinceros agradecimentos a todos que torceram por mim e estiveram ao meu lado durante toda essa caminhada.

“Quando eu tinha quinze anos eu sabia desenhar como Rafael, mas precisei de uma vida inteira para aprender a desenhar como as crianças”.

Pablo Picasso

RESUMO

MACHADO, Camila Oliveira Louro. **O desenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Uma proposta metodológica de análise.** 2020. 91f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

A presente pesquisa está inserida na temática da formação do professor que atua no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Busca apresentar o olhar do professor que atua no primeiro segmento do Ensino Fundamental sobre o desenho infantil e oferecer instrumentos teóricos e práticos sobre o mesmo, de modo a melhor direcionar a análise e orientação para o desenvolvimento do desenho discente. Percebe-se que o desenho infantil, apesar de estar sempre presente no cotidiano escolar, não é valorizado como uma experiência de expressão estética vivenciada pelos alunos. O desenvolvimento da linguagem do desenho tem grande importância na formação da criança pois promove a união entre a imaginação, a criatividade, a sensibilidade e a cognição. O presente estudo tem como objetivo compreender a visão do professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental acerca da produção de desenhos infantis na sala de aula. A pesquisa, de natureza quanti-qualitativa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso e está fundamentada na Semiótica Social (KRESS, 2010), tendo como base teórica específica a Gramática do Design Visual (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006) para a construção de sua metodologia de análise. Para consolidar os conhecimentos construídos na pesquisa sobre o uso e análise de desenhos realizamos como produto educacional um minicurso oferecido aos professores do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa são professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental. A amostra constitui-se de professores regentes do primeiro segmento do Ensino Fundamental que participaram de um minicurso aplicado no Colégio Pedro II. Os resultados da pesquisa coletados por meio de questionário e de falas em grupo focal apresentam a visão do professor sobre a sua prática no que diz respeito à produção de desenhos infantis e apontam a necessidade de formação continuada. Conforme relatos dos participantes, as atividades do minicurso contribuíram para indicar novos caminhos em sua formação para a análise do desenho discente.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho Infantil; Formação do Professor; Semiótica Social; Gramática do Design Visual; Educação Básica.

ABSTRACT

MACHADO, Camila Oliveira Louro. **O desenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Uma proposta metodológica de análise.** 2020. 91f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

This research belongs to the theme of teacher education that works in the first segment of Elementary Education. It seeks to present the view of the teacher who works in the first segment of Elementary Education on children's drawing and to offer theoretical and practical instruments on it, in order to better direct the analysis and guidance for the development of student drawing. It is noticed that children's drawing, despite being always present in school daily life, is not valued as an experience of aesthetic expression lived by students. The development of the language of drawing is of great importance in the formation of the child as it promotes the union between imagination, creativity, sensitivity and cognition. This study aims to understand the view of the teacher of the first segment of Elementary Education about the production of children's drawings in the classroom. The research, of a quanti-qualitative nature, was developed through a case study and is based on Social Semiotics (KRESS, 2010), having as a specific theoretical basis the Grammar of Visual Design (KRESS and VAN LEEUWEN, 2006) for the construction of its analysis methodology. In order to consolidate the knowledge built in the research on the use and analysis of drawings, we carried out, as an educational product, a short course offered to elementary school teachers. The research subjects are teachers of the first segment of Elementary Education. The sample is made up of conducting teachers from the first segment of elementary school who participated in a short course applied at Colégio Pedro II. The research results collected through a questionnaire and speeches in a focus group present the teacher's view of his practice with regard to the production of children's drawings and point out the need for continuing education. According to the participants' reports, the activities of the short course contributed to indicate new paths in their formation for the analysis of student design.

Keywords: Children's drawing; Teacher Education; Social Semiotics; Grammar of Visual Design; Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Os Cinco Momentos Conceituais	28
Figura 2- A Gramática Visual	36
Figura 3 - Metafunção Composicional	39
Figura 4 - Claude Monet pintando em seu jardim em Argenteuil - Óleo sobre tela, Pierre-Auguste Renoir, 1873.	40
Figura 5 - Desenho produzido por uma criança de 8 anos	41
Figura 6 - A Ascensão da Virgem – Óleo sobre tela, El Greco, 1873.	42
Figura 7 - Desenho produzido por uma criança de 6 anos	42
Figura 8 - Mandala Buda Dhyani	43
Figura 9 - Esquema visual dos valores informacionais	44
Figura 10 - Noite estrelada sobre o Ródamo - Óleo sobre tela, Vincent van Gogh, 1988.	45
Figura 11 – Desenho produzido por uma criança de 6 anos	46
Figura 12 – Jarras e frutas em uma mesa - Óleo sobre tela, Paul Cézanne, 1894.	47
Figura 13 – Meules - Óleo sobre tela, Claude Monet, 1890.	47
Figura 14 - Desenho produzido por uma criança de 10 anos	48
Figura 15 – Construção das categorias.	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Perfil dos professores - Tempo de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental	61
Gráfico 02 - Perfil dos professores - Nível de Formação	61
Gráfico 03 - Perfil dos professores - Formação em Pedagogia	62
Gráfico 04 - Perfil dos professores - Formação em arte	63
Gráfico 05 - Prática docente - Finalidade do uso do desenho na prática docente	64
Gráfico 06 - Prática docente - Prática de análise de desenhos produzidos pelos alunos	65
Gráfico 07 - Prática docente - Utilização de referência teórica para a análise dos desenhos discentes	68

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Organização do curso - Encontro I	51
TABELA 02 - Organização do curso - Encontro II	52
TABELA 03 - Organização do curso - Encontro III	53
TABELA 04 - Respostas das finalidades da análise dos desenhos na prática do professor	65

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Base

GDV – Gramática do Design Visual

LSF – Linguística Sistêmico Funcional

SS – Semiótica Social

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. OBJETIVOS	18
2.1. Objetivo Geral	18
2.2. Objetivos Específicos	18
3. JUSTIFICATIVA	19
4. REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE O DESENHO INFANTIL	22
4.1. As diferentes concepções do ensino do desenho infantil	22
4.1.1 Concepção tradicional de Ensino	23
4.1.2 Concepção com base nas ideias da Escola Nova	23
4.1.3 Concepção de desenho com base na perspectiva Histórico-Cultural	22
4.2. O desenho na perspectiva histórico-cultural	26
5. PRODUTO EDUCACIONAL	31
5.1. Base teórica para a construção do produto	31
5.1.1. Semiótica Social	32
5.1.2. A Gramática do Design Visual	35
5.1.2.1 A Metafunção composicional e uma proposta de análise de desenhos	38
5.2. Apresentação do produto	48
6. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	54
6.1. Tipo de pesquisa	54
6.2. Caracterização do campo de pesquisa, sujeito e amostra	55
6.3. Instrumentos de investigação da pesquisa	56
6.3.1. Questionários	56
6.3.2. Técnica de Grupo Focal	57
6.3.3 Observação espontânea	58
7. ANÁLISE DE DADOS	59
7.1. Questionários	59
7.2. Técnica de Grupo Focal	67
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
APÊNDICE A - CATEGORIAS FINAIS E SUAS UNIDADES DE REGISTRO	82
APÊNDICE B - INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS	85
APÊNDICE C – TCLE	88

1. INTRODUÇÃO

O desenho infantil é uma linguagem expressiva e comunicativa que possibilita à criança exprimir visualmente a sua criatividade, suas experiências e sua percepção de mundo. Desde o final do século XIX e início do século XX, o desenho infantil¹ é utilizado como objeto de estudo de educadores, psicólogos, sociólogos e arte-educadores (MÈREDIEU, 2006). Para analisá-lo, foram realizadas pesquisas com diferentes enfoques, tais como sociais, psicológicos e culturais. Consideramos, nesta pesquisa, o desenho realizado pelas crianças como uma linguagem expressiva que possui diferentes signos estéticos e comunicativos, resultantes da influência do seu meio sociocultural, sendo assim, nosso enfoque será a utilização do desenho dentro do ambiente social, especificamente no ambiente escolar.

No cotidiano escolar, a prática do desenho sempre esteve presente em muitas das atividades planejadas pelo professor. Ele é utilizado pela criança como uma maneira de ela expressar suas ideias artisticamente ou como um meio de expressão visual e cognitivo acerca dos assuntos que estão sendo estudados. Iavelberg (2006) afirma que “ao desenhar, a criança usa cognição e sensibilidade e mais a experiência que tem diretamente com o desenho no contexto sócio- histórico e cultural em que vive, por si ou com mediação de outros (crianças e adultos)” (IAVELBERG, 2006, p.25). Seguindo essa premissa, a presente pesquisa trata a temática da formação em arte do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental e apresenta o seguinte problema: Como o professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental entende o trabalho com o desenho discente em sua prática pedagógica?

Partindo deste questionamento acreditamos que o professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental tem um papel fundamental na formação da expressão gráfica de seus alunos. Ao observar um desenho infantil, ele pode compreender o desenvolvimento cognitivo, a imaginação e a percepção visual de seu aluno. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 2001), o foco central da orientação e planejamento da escola é o percurso criador do aluno, contemplando os seus aspectos expressivos e construtivos. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), dentro do componente curricular Arte², apresenta como uma das habilidades a serem desenvolvidas nos alunos dentro da escola, o experimento de diferentes formas de expressão artística, dentre elas, o desenho (BRASIL,

¹ Ao longo desta pesquisa, utilizaremos os termos *desenho infantil* e *grafismo infantil* de forma intercambiável.

² A terminologia Arte com letra maiúscula refere-se ao componente curricular e a terminologia com letra minúscula, arte, refere-se à área de conhecimento (FUSARI e FERRAZ, 2009).

2018). No entanto, para que o professor possa auxiliar o seu aluno em seu percurso criador é preciso possuir em sua formação instrumentos teóricos específicos em arte. Segundo a artista e pesquisadora Edith Derdyk:

A instrumentalização do educador requer a vivência da linguagem gráfica, pois constatamos lacunas em nossa formação, seja pelo sistema escolar, seja por impedimento de ordem familiar, social e cultural. A vivência prática propicia ao educador muitas perguntas, confrontos, espelhamentos, delineando possibilidades expressivas, principalmente quando se têm à mão novos repertórios gráficos, que atualizam e preenchem vácuos em nossa formação. (DERDYK, 2003, p.13).

O professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem um papel fundamental na formação de seu aluno em quase todas as áreas de conhecimento. O ensino de Arte faz parte da responsabilidade deste professor, quando a escola não possui um professor especialista da área para lecionar as aulas de Arte. Por meio da Lei n.9394/96 esta disciplina se tornou obrigatória na Educação Básica. Os PCNs de Arte (BRASIL, 2001, p.51, Arte) destacam a importância dessa formação e afirmam que “o ensino de arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno”.

Para contribuir com o desenvolvimento do trabalho do professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental com o desenho na sala de aula, especificamente na compreensão desse professor sobre a análise do grafismo do seu aluno, propomos, como produto educacional desta pesquisa, um minicurso para os professores que atuam no Ensino Fundamental. Nele realizamos uma discussão sobre as possibilidades de utilização dos desenhos infantis na prática docente e o uso de instrumentos teóricos para a análise dos mesmos. Durante o curso foram aplicados aos professores questionários e a técnica de grupo focal (os modelos do questionário e do roteiro de perguntas utilizado no grupo focal são encontrados no Apêndice B) nos quais abordaram questões sobre a sua formação em artes e o uso do desenho em sua prática docente. A aplicação dos questionários e a técnica de grupo focal possui o objetivo de coletar dados para a validação de nossa pesquisa.

Diante do exposto, utilizamos como base teórica para a análise dos desenhos a Semiótica Social (KRESS, 2010) e uma das metafunções de análise de imagens propostas por Kress e Van Leeuwen (2006) dentro da Gramática do Design Visual (GDV). Os autores desenvolveram uma pesquisa de análise de imagens fundamentada na Gramática Sistêmico-Funcional de Michael Halliday (1994), entretanto, a GDV surge como um instrumento para se falar e pensar sobre o que é comunicado nas imagens, ou seja, realiza uma análise estruturada das informações transmitidas pelas imagens e pelas composições visuais.

Nessa perspectiva, Kress e Van Leeuwen (2006) enfatizam que o mundo está rodeado por imagens que possuem diferentes significados e que muitas vezes essas imagens não são compreendidas como uma forma de se comunicar uma mensagem. Os autores destacam a importância do papel da escola no desenvolvimento da leitura das imagens pela sociedade.

No entanto, ainda segundo os autores, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola inicia uma substituição da oferta de imagens pelos textos escritos, além de não valorizar adequadamente a produção de imagens realizadas pelas crianças. As imagens apresentadas nas aulas acabam recebendo uma função técnica, como mapas e ilustrações científicas. Kress e Van Leeuwen (2006, p. 16, tradução nossa) esclarecem que “assim, a própria produção infantil de imagens foi canalizada na direção da especialização - longe da "expressão" e em direção à technicalidade. Em outras palavras, as imagens não desapareceram, mas se especializaram em sua função”.

Em conformidade com os autores, concebemos o desenho infantil como uma expressão visual, muitas vezes influenciada pelas imagens que são observadas no dia a dia das crianças. Essa expressão não pode ser substituída na escola por um desenho com objetivos técnicos. O professor que valoriza e reconhece a prática da leitura de imagens, oportuniza seus alunos a adquirirem um maior repertório imagético a serem usadas posteriormente em suas produções.

Para discutir essas questões organizamos a esta pesquisa da seguinte maneira: no primeiro, segundo e terceiro capítulos apresentamos a introdução da pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa da pesquisa.

No quarto capítulo abordamos as diferentes concepções pedagógicas sobre o ensino de desenho nas escolas, trazendo alguns pesquisadores que realizaram um estudo sobre o desenvolvimento do desenho infantil. Em seguida, nos aprofundamos nas teorias sobre o desenho na perspectiva histórico-cultural, pois esta embasa a concepção de desenho desta pesquisa.

No quinto capítulo, descrevemos as bases teóricas utilizadas para a construção do produto educacional: a Semiótica Social e a Gramática do Design Visual. Nesse capítulo, realizamos uma breve apresentação das metafunções da GDV e discutimos mais detalhadamente a metafunção Composicional escolhida como referência para a análise dos desenhos. Após a descrição das teorias, apresentamos o nosso produto educacional (minicurso), narrando todas as etapas do curso.

O sexto capítulo é destinado a apresentação da metodologia utilizada para a elaboração da pesquisa, assim como a descrição do campo de pesquisa, dos seus sujeitos e dos instrumentos de investigação utilizados.

As análises dos dados coletados durante a pesquisa são descritas no sétimo capítulo. Nele, demonstramos os resultados atingidos a partir dos dados coletados nos questionários, na técnica de grupo focal e nas observações dos sujeitos realizadas durante a aplicação do produto educacional. O último capítulo é destinado a apresentação das nossas conclusões e reflexões acerca do caminhar e dos resultados da pesquisa.

Acreditamos que o professor, ao compreender o desenvolvimento da construção imagética de seus alunos e possuir um conhecimento teórico sobre a análise dos elementos que surgem em seus desenhos, terá mais condições de auxiliar esses alunos na construção do seu percurso criador, reconhecendo e valorizando as suas singularidades estéticas e culturais e fazendo com que eles cultivem cada vez mais o desejo de se expressarem livremente por meio do seu desenho.

2.OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

O principal objetivo dessa pesquisa é compreender a visão do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da produção de desenhos infantis na sala de aula.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar práticas pedagógicas relativas à produção de desenho discente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Formular princípios norteadores para a análise e o desenvolvimento do grafismo infantil com base na metafunção Composicional da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2006).
- Investigar formas de utilização do desenho infantil dentro da prática escolar dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Elaborar um minicurso para ampliar a visão do professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental na compreensão e desenvolvimento do grafismo infantil e propor outros caminhos para o trabalho com desenho na sala de aula.

3.JUSTIFICATIVA

O desenho é uma linguagem expressiva e comunicativa que pode acompanhar o ser humano durante toda a sua vida. No cotidiano do primeiro segmento do Ensino Fundamental, o desenho permeia muitas atividades propostas aos alunos, portanto, o professor que obtém informações que o auxiliem a ler e interpretar imagens, compreende melhor o processo de criação de seu aluno. Deste modo, o interesse acadêmico pela temática se justifica pela necessidade de compreender o trabalho com o desenho infantil na prática docente e oferecer aos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental instrumentos teóricos e práticos sobre a análise do desenho produzido por seus alunos.

Partindo desse objetivo, realizamos um levantamento de dissertações e teses na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), publicadas entre 2009 e 2019, com o propósito de pesquisarmos produções acadêmicas que apresentassem como objeto de estudo a análise da prática docente em relação ao desenho infantil. Verificamos que existem muitas pesquisas que compartilham o mesmo objeto de estudo (AUGUSTO, 2009; SOARES, 2013; LEITE, 2016 e TSUHAKO, 2016). Entretanto, os sujeitos da pesquisa são majoritariamente os professores que atuam na Educação Infantil e não professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Reconhecemos que as atividades de desenho estão muito presentes na prática escolar da Educação Infantil, assim, se justifica o grande número de pesquisas relacionadas a esse nível de ensino.

Ao levantarmos pesquisas na BDTD sobre o desenho no Ensino Fundamental, verificamos que estas demonstram a análise da produção imagética das crianças relacionadas às outras áreas de conhecimento (SIQUARA, 2011; GUIMARÃES, 2015 e VALDUGA, 2018). Elas investigam como o desenho produzido pela criança sintetiza a sua interpretação e seu conhecimento sobre os conteúdos estudados e não apresentam um estudo referente ao desenho como uma linguagem utilizada pela criança para se expressar. Seguindo a nossa pesquisa na BDTD, observamos que uso do desenho relacionado a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental é apresentado somente na pesquisa de Silva (2014). A autora relata, em sua pesquisa, experiências de ensino-aprendizagem em sala de aula demonstrando a importância do desenho dentro de uma perspectiva interdisciplinar.

Ao realizarmos um levantamento sobre o desenho infantil no Portal de periódicos da Capes, a concepção do desenho realizado pelos alunos do Ensino Fundamental como uma forma de avaliar a construção de conhecimento adquirido pela criança sobre determinado conteúdo também é objeto de estudo de várias pesquisas (BARBOSA e CARVALHO, 2011;

SILVA, AGUIAR e BELMIRO, 2015). As palavras-chave para a pesquisa no Portal foram: “desenho infantil” + “Ensino Fundamental”. Foram encontrados 21 artigos e lidos os resumos de três artigos, pois estes faziam uma relação com a prática do desenho na escola. Barbosa e Carvalho (2011) e Silva, Aguiar e Belmiro (2015) utilizaram o desenho como um “instrumento de avaliação do conhecimento construído pelos alunos” tanto no ensino de Física quanto o de Ciências. O artigo de Scareli e Gava (2016) demonstra a influência das imagens veiculadas na mídia na produção imagética das crianças. Apesar de nossa pesquisa não ter como objetivo a análise direta dos desenhos realizados pelas crianças, estes artigos foram selecionados por apresentarem diferentes formas de analisar a produção imagética das crianças do Ensino Fundamental. Em nosso levantamento, não encontramos nenhum artigo que apresentasse um estudo sobre a formação pedagógica do professor acerca da análise e desenvolvimento do desenho de seus alunos.

Deste modo, o produto educacional construído nessa pesquisa é um minicurso para professores, e foca na ampliação da formação pedagógica do professor acerca do estudo do desenho produzido por seus alunos. No curso trazemos à luz um referencial teórico de estudos sobre o desenho infantil em uma perspectiva sócio-histórica e oferecemos uma proposta de análise de desenhos infantis com base em algumas categorias da Gramática do Design Visual. A construção deste produto se justifica pela necessidade de oferecer ao professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental instrumentos teóricos e metodológicos de análise do desenho infantil com o intuito de contribuir para a ampliação de suas práticas no trabalho com o desenho infantil.

Ao pesquisarmos trabalhos nacionais que utilizam as categorias da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen para analisar as produções imagéticas de crianças, verificamos que não existem produções nacionais que abordem este tema. A pesquisa foi realizada nos seguintes bancos de dados: Portal de Periódicos da Capes; Google Acadêmico e BDTD. Definimos como critérios de inclusão: presença das palavras-chaves em dissertações, teses ou artigos nacionais publicados entre 2009 e 2019 e leitura dos resumos a fim de verificar se o conteúdo do trabalho contribuiria para o tema da nossa pesquisa. Nos bancos de dados pesquisados utilizamos as seguintes palavras-chave: “Gramática do Design Visual” + “desenho infantil”, obtendo nenhum resultado. Assim, cabe ressaltar, que até onde pudemos apurar, o presente trabalho é o primeiro que propõe a utilização da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen como referência teórica para a análise de imagens feitas por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como professora de Artes Visuais da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental percebo em minha prática, que muitos professores regentes que lecionam nesse nível de ensino, não identificam o desenho produzido por seus alunos como uma linguagem expressiva que possui diferentes signos estéticos e comunicativos. Muitas vezes, os professores, por não possuírem os instrumentos teóricos necessários para compreender a produção imagética de seu aluno, acabam não valorizando esse tipo de linguagem. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte o percurso criador do aluno, contemplando os aspectos expressivos e construtivos, é o foco central da orientação e planejamento da escola. (BRASIL, 2001, p.48, Arte). Sendo assim, acredita-se que o professor que compreende o processo de construção do desenho dos seus alunos é capaz de melhor orientá-los em seu desenvolvimento artístico.

No próximo capítulo, apresentaremos um breve histórico das três principais concepções pedagógicas do ensino do desenho que embasam a prática escolar. Posteriormente, nos aprofundamos na descrição da teoria sobre o ensino do desenho com base na perspectiva histórico-cultural, pois esta ampara a concepção de desenho desta pesquisa.

4. REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE O DESENHO INFANTIL

O desenho infantil já foi objeto de pesquisa de muitos teóricos. O estudo do desenho infantil se iniciou entre os séculos XIX e XX (IAVELBERG, 2006), e perdura até os dias de hoje. Neste capítulo apresentamos, inicialmente, algumas concepções pedagógicas do ensino do desenho que perpassam a história do ensino da arte nas escolas do nosso país e que são utilizadas até hoje nas práticas docentes. Essas concepções são respaldadas por teorias de pesquisadores que muito contribuíram para a construção do conhecimento sobre o desenvolvimento do desenho das crianças. No segundo momento do nosso capítulo, faremos uma imersão nas teorias sobre o desenho na perspectiva histórico-cultural, pois esta, embasa a concepção de desenho desta pesquisa.

4.1 As diferentes concepções do ensino do desenho infantil

Desde o século XIX até os dias de hoje, o desenho sempre foi considerado uma das principais linguagens a ser desenvolvida em todos os níveis de ensino dentro do ambiente escolar. Ferraz e Fusari (2009) ao realizarem um percurso do ensino da arte brasileira na história, apontam que com a chegada da corte ao Brasil, em 1808, houve uma reformulação no cenário educacional brasileiro e assim, o ensino de desenho passou a ser ensinado em todos os níveis de ensino.

No Brasil, como na Europa, o desenho era considerado a base de todas as artes, tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da Academia Imperial. No ensino primário e secundário, o desenho também tinha por objetivo ser útil e desenvolver habilidades gráficas, técnicas e o domínio da racionalidade. Com isso, os professores preparavam os alunos para serem, no futuro, bons profissionais e com formação regida por regras fundamentadas no pensamento dominante, como a estética da “beleza e do bom gosto”. (FERRAZ E FUSARI, 2009, p. 44)

A maneira como o desenho era ensinado e utilizado dentro das escolas brasileiras vinculava-se com a concepção de ensino vigente na época. Ao longo da história, três concepções de ensino tiveram maior influência nas escolas e estão presentes até os dias de hoje nas práticas docentes. A chamada *concepção tradicional de ensino* foi predominante até o século XIX e entende o desenho como uma habilidade a ser desenvolvida, tendo foco na “técnica” e explorando métodos e exercícios voltados para a memorização e coordenação motora. A *concepção com base nas ideias da Escola Nova*, com grande influência nos anos 60, vê o aluno como o centro do processo educacional e o estimula a buscar o seu próprio conhecimento por meio de pesquisas e experiências, valorizando o desenho espontâneo e

sem influências externas. A ideia de que o desenho se desenvolve a partir da interação da criança com seu meio é apresentada na *concepção de desenho com base na perspectiva histórico-cultural*. O presente estudo baseia-se nas ideias da perspectiva histórico-cultural. No entanto, a concepção tradicional e a concepção com base na Escola Nova ainda possuem forte presença na escola brasileira. Um entendimento pleno a respeito de seus princípios se faz necessário para um estudo abrangente a respeito de desenvolvimento do desenho. Nos próximos parágrafos fazemos uma breve discussão a respeito dos princípios e ideias da concepção tradicional de desenho e da concepção com base na Escola Nova, enquanto a Seção 4.2 contém uma discussão mais detalhada a respeito das ideias e métodos propostos pela concepção histórico-cultural.

4.1.1 Concepção tradicional de Ensino

Dentro de uma concepção tradicional de ensino, o desenvolvimento do desenho tem como finalidade fazer com que o aluno adquira a habilidade de reproduzir fielmente os objetos e paisagens observados. As atividades oferecidas são a prática de cópias de modelos prontos, a pintura de figuras reproduzidas (os desenhos para colorir) e o uso de exercícios voltados para a memorização e coordenação motora. O ensino é mecanizado, desvinculado da realidade dos alunos. Segundo Ferraz (2009) nessa concepção de ensino, o que importa sempre é a produção final do aluno. A produção deve possuir os padrões estéticos naturalistas, ou seja, devem ser uma cópia fiel do objeto observado, pois esse padrão é o valorizado pelo professor e pelos responsáveis. O resultado final é mais importante do que o todo o processo de desenvolvimento do desenho dos alunos. O aluno ao realizar um desenho espontâneo é submetido a uma série de questionamentos feitos pelo professor, pois este necessita registrar tudo o que o aluno desenhou. Esse tipo de prática do professor leva o aluno a perceber que sua produção não é valorizada.

4.1.2 Concepção com base nas ideias da Escola Nova

Além da concepção tradicional de ensino, uma outra concepção apresenta uma visão do desenvolvimento do desenho que difere da tradicional. Essa concepção se baseia nas ideias da Escola Nova na qual vê o aluno como o centro do processo educacional, onde é estimulado a buscar o seu próprio conhecimento por meio de pesquisas e experiências. Nessa concepção o desenho espontâneo da criança é valorizado pelo professor, pois

representa a expressão da criança sobre o que pensa e vê do mundo ao seu redor, sem a influência de adultos ou de outras crianças. A influência externa é um dos fatores que, prejudicam, dentro dessa concepção, o desenvolvimento do desenho da criança. Segundo Lowenfeld (1970) “o crescimento não pode ser medido pelo gosto ou padrão de beleza, os quais sejam importantes para o adulto” (LOWENFELD, 1970, p.19) a criança precisa se expressar livremente, desenvolvendo naturalmente a sua linguagem do desenho.

Essa concepção de desenho com base na livre expressão trouxe inúmeras contribuições para o ensino de desenho no cotidiano escolar. Não podemos deixar de citar em nosso estudo, autores dessa concepção que influenciaram durante muito tempo a prática docente dos professores do Ensino Fundamental em nosso país: Viktor Lowenfeld e Florence Mèredieu.

Viktor Lowenfeld dedicou-se ao estudo do desenvolvimento do grafismo das crianças. Sua obra influenciou as propostas pedagógicas sobre o ensino do desenho em várias escolas brasileiras durante muito tempo. Para ele “cada desenho 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 e BRITAIN, 1970, p. 35). A criança quando participa de experiências artísticas, seja ela pintar, desenhar, modelar, sem que haja intervenção de um adulto, começa a desenvolver a sua percepção, sua criatividade e seu intelectual, aspectos nos quais ela levará para outras áreas de conhecimento.

Neste íterim, cabe ao professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental proporcionar um espaço no qual a criança possa ter a liberdade de registrar o que está sentindo. Tal expressão será muito mais natural se o aluno perceber que não há nenhuma forma de avaliação sendo conduzida pelo professor. Iavelberg (IAVELBERG, 2006, p. 39), afirma que Viktor Lowenfeld “situa a necessidade da ação pedagógica como um incentivo ao desenvolvimento do potencial criador da criança por meio de temas, técnicas e consideração ao momento de desenvolvimento do aluno”.

A partir da compreensão de quais são os meios que as crianças usam para se expressar, podemos entender algumas características comuns entre seus desenhos. De acordo com Lowenfeld (1970), o desenvolvimento gráfico das crianças passa por fases comuns. Para ele, em cada fase, surgem representações comuns que irão caracterizar o desenvolvimento da criança naquele momento. As fases de desenvolvimento do grafismo que Lowenfeld (1970) descreve em sua obra são: *Estágio das garatujas*- corresponde as crianças de 2 à 4 anos; *Estágio Pré- esquemático* – crianças de 4 a 7 anos; *Estágio Realismo*

Esquemático – crianças de 7 a 9 anos; *Estágio do Realismo Nascente* – crianças de 9 a 12 anos; *Estágio Pseudonaturalista*- adolescentes de 12 a 14 anos e *Arte do adolescente* – crianças de 14 a 17 anos.

Ao conceber o desenho infantil como uma manifestação autoexpressiva e espontânea da criança, e que esta manifestação se desenvolve por meio de fases, Lowenfeld (1970) discorda da concepção tradicional de ensino de desenho focado somente na cópia de modelos pré-determinados. Contudo, nos cabe ressaltar que, ao distinguir o desenvolvimento do grafismo infantil por fases, estaremos classificando e generalizando a expressão artística das crianças. Existem grandes diferenças culturais e sociais entre elas que podem interferir neste desenvolvimento e que devem ser valorizadas e observadas em suas produções.

Assim como Viktor Lowenfeld (1970), Florence Mèredieu (2006) apresenta uma concepção de desenho voltada para a originalidade da expressão infantil, valorizando o desenho como algo produzido pelas ideias da criança e não como um objeto a ser decifrado pelo adulto. Questiona a concepção de que o desenho só é considerado um bom desenho quando é parecido com o de um adulto. Os adultos ansiosos em conseguir interpretar os desenhos produzidos pelas crianças, acabam impondo-as os seus modos de ver a arte infantil. A autora afirma:

Nunca será demais repetir: o meio em que a criança se desenvolve é o universo do adulto, e esse universo age sobre ele da mesma maneira que todo o contexto social, condicionando-a ou alienando-a. Querer então estudar as produções infantis fora da ganga das influências e pressões adultas só pode levar a uma leitura falseada. (MÈREDIEU, 2006, p.3)

A autora descreve em sua pesquisa o modo como a criança age sobre seu desenho. Diferentemente de Viktor Lowenfel (1970), questiona a ideia de que o desenho infantil passa por fases de desenvolvimento gráfico, definida por vários autores como Lowenfeld (1970) e Luquet (1969). Estes estudos apresentam uma ideia de que o desenho infantil evolui para se tornar uma representação parecida com a dos adultos. Mèredieu (2006) diz que o desenho infantil possui uma linguagem própria, repleto de signos ou estruturas que são utilizados pelas crianças e transformados de acordo com as características de cada idade. Nessa perspectiva a autora se baseia na gramática de signos de Stern (1965) no qual valoriza as estruturas, os signos que as crianças utilizam para desenhar.

Mèredieu (2006) traz novas abordagens sobre o estudo do desenho infantil, questionando a ideia que vigorava em sua época sobre a valorização da auto expressão infantil. Ela nos mostra que é preciso revelar o grafismo infantil, ou seja, perceber que ele tem influência do meio e das expectativas do mesmo sobre ele. (MÈREDIEU, 2006) O

desenho infantil não é uma linguagem puramente auto expressiva da criança, mas carrega formas e signos retirados do meio em que ela vive.

4.1.3 Concepção com base na perspectiva Histórico-Cultural

Partilhando das ideias de Mèridieu (2006) sobre o desenvolvimento do desenho infantil, apresentamos a terceira concepção de desenho utilizada nas práticas docentes: a concepção de que o desenho se desenvolve a partir da relação da criança com outras pessoas e com as imagens que ela interage em seu meio. Acreditamos que o desenho utilizado pela criança como um meio de representação visual acerca de suas experiências pessoais é uma maneira dela expressar o que pensa utilizando uma linguagem diferente da verbal ou escrita. Na Seção 4.2, apresentamos as ideias e os teóricos da concepção com base na perspectiva histórico-cultural, pois esta será a adotada pela pesquisa.

4.2. O desenho na perspectiva Histórico-Cultural

Consideramos o desenho produzido pelas crianças como uma linguagem expressiva que possui diferentes signos estéticos e comunicativos resultantes da influência do seu meio sociocultural. A teoria Histórico-Cultural reconhece a influência do meio onde a criança vive como um fator fundamental na construção do seu desenvolvimento. Lev Vygotsky (VYGOTSKY, 1991, p. 17) afirma que o objetivo da teoria Histórico-Cultural é “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo”.

A pesquisa de Vygotsky (2009) sobre o desenvolvimento do pensamento, da criação e da linguagem contribuiu para uma maior compreensão sobre o desenho infantil. Ao investigar o processo de criação da criança o autor demonstra como este processo se desenvolve. Segundo ele, as experiências que vivenciamos não ficam apenas conservadas em nosso cérebro para serem sempre reproduzidas da mesma maneira. Nosso cérebro possui a capacidade de combinar e reelaborar essas experiências, de maneira criativa, criando novos comportamentos ou situações (VYGOTSKY, 2009). Assim, a base da criação se constitui na combinação e modificação de experiências antigas para a elaboração de algo novo.

Dessa forma, o desenho infantil para Vygotsky (2009) um processo de criação que predomina na infância. De acordo com o autor, a medida que a criança cresce o seu interesse pelo ato de desenhar diminui ocorrendo uma interrupção no seu desenvolvimento.

O arrefecimento das crianças em relação ao desenhar na verdade oculta a passagem para um estágio novo e superior no desenvolvimento, que é acessível apenas aquelas que recebem estímulos externos adequados, como por exemplo, o ensino de desenho na escola e os modelos artísticos em casa, ou que têm um dom especial nesse campo de criação. (VYGOTSKY, 2009, p.106)

Diante do exposto, o professor tem um importante papel no desenvolvimento do grafismo do seu aluno. Ao oferecer instrumentos e desenvolver habilidades que promovam a ampliação do grafismo das crianças ele poderá evitar que esse “arrefecimento” aconteça. Vygotsky afirma que “o desenho possui um enorme sentido cultivador” (VYGOTSKY, 2009, p.117), ou seja, quando a criança começa a perceber que possui instrumentos e conhecimentos para avançar em seu desenvolvimento gráfico, pois compreende que domina uma nova língua, a “língua das imagens” (VYGOTSKY, 2009, p.117).

Partilhando dos conceitos da perspectiva Histórico-Cultural apresentados por Vygotsky (1991), a pesquisadora Iavelberg (2006) conceitua o desenho como “objeto simbólico e cultural, expressivo e construtivo, individuado e influenciado pela cultura” (IAVELBERG, 2006, p. 11) do meio onde a criança vive. Em sua pesquisa, a autora apresenta o conceito “desenho cultivado”. Esse conceito substitui as ideias de que o desenho infantil é uma ação espontânea, que não dialoga com os desenhos e imagens do mundo exterior e que é igual em todos os lugares do mundo. De acordo com a autora, o “desenho cultivado” é:

um conjunto de esquemas articulados em uma estrutura que constitui as representações, teorias móveis ou ideias das crianças a respeito do objeto de conhecimento desenho que enquanto tal também tem mobilidade conceitual, temporal e cultural. Isso ocorre, acreditamos, desde o início dos processos de realização dos desenhos e que essas teorias das crianças, em conjunto com fatores genéticos e culturais, são parte da construção do desenho da criança. (IAVELBERG, 2006, p. 54)

Seguindo o conceito de desenho cultivado, a criança ao desenhar estabelece uma relação de troca com seu desenho e com as pessoas que estão a sua volta. Para a autora, o desenvolvimento do grafismo da criança passa por diferentes momentos conceituais e não por etapas ou fases, como eram descritas pelos pesquisadores que acreditavam em uma concepção de desenho auto-expressiva da criança. Os momentos conceituais representam a “gênese das aprendizagens em desenho, construídas a partir de suas experiências, tanto fora quanto dentro da escola” (IAVELBERG, 2013, p. 20). Eles expressam as hipóteses da criança sobre o que é o desenho e o que é possível comunicar por meio dele.

Os momentos conceituais variam de sujeito para sujeito, mesmo que estejam na mesma faixa etária, pois segundo a autora, existem no meio onde a criança vive uma variedade de influências sociais, culturais e imagéticas que podem influenciar a sua produção. A autora define cinco momentos conceituais. São eles: *Ação*, *Imaginação*, *Apropriação* e *Proposição*.

Figura 1 - Os cinco momentos conceituais



Fonte: Adaptação de IAVELBERG, 2013

O desenho, de acordo com Iavelberg (2013), se transforma em uma forma de expressão autoral da criança de suas experiências e conhecimentos. É importante para a criança, durante o seu cotidiano escolar, que o professor ofereça um momento diário para desenhar. A autora afirma que uma orientação adequada do professor em relação a produção da criança promove o avanço do aluno em seu desenvolvimento da linguagem do desenho, caso contrário, o professor pode estagnar o processo criativo do seu aluno se este se sentir abandonado ou receber uma orientação inadequada durante o seu ato desenhar.

Assim, compartilhamos, na presente pesquisa, do mesmo entendimento da autora quando diz que é “importante compreender como o aluno aprende e evolui em desenho, considerando a diversidade das culturas para que os professores possam colaborar nesse processo” (IAVELBERG, 2006, p. 57).

Alinhados ao conceito de Iavelberg (2006) de que o desenho é uma linguagem e que se desenvolve por meio das influências culturais, os autores Brent Wilson e Marjorie Wilson (1999) afirmam que a maioria das imagens apresentadas nos desenhos das crianças derivam de outras fontes gráficas, como revistas, livros, animações, e dos próprios desenhos de outras crianças e adultos. Esta concepção se opõe a concepção de um desenho

auto expressivo da criança, onde se acredita que as influências externas e a imitação bloqueiam o seu processo criativo. A ideia de que a expressão criadora da criança deve ser natural, espontânea e auto expressiva é utilizada até hoje por muitos docentes em suas práticas. Brent e Marjorie Wilson (1999) fazem uma crítica em relação a essa concepção.

Como podemos deixar de ver a forte influência da ilustração e da fotografia no desenho das crianças? Talvez a crença, de quase um século, de que a arte das crianças desenvolve-se naturalmente, conduza a práticas que suprimam- pelo menos nas aulas de arte – as influências adultas mais óbvias, ao mesmo tempo em que sutilmente “motivam” as crianças a produzir as concepções adultas de como a arte deveria ser. (WILSON, 1999, p. 59)

Os autores mencionam que os adultos ao deixarem as crianças se expressarem livremente acabam induzindo-as, mesmo que involuntariamente, a produzirem desenhos de acordo com a sua visão sobre a arte infantil. Eles afirmam que a arte das crianças de 2 a 8 anos realmente aparenta “ser uma arte espontânea, florescendo de fontes interiores de criatividade e contendo símbolos universais” (WILSON, 1999, p. 60). Entretanto, quando a criança cresce seu desenho passa a apresentar elementos influenciados pela cultura e começa a adquirir convenções artísticas. Iavelberg (2006), em sua pesquisa, demonstra que a criança antes mesmo dos 8 anos já sofre influência de meios externos ao observar imagens e desenhos do seu meio social e cultural (IAVELBERG, 2006). Brent Wilson e Marjorie Wilson (1999) observaram que muitas crianças que se destacavam em arte eram aquelas que desenhavam utilizando imagens originárias de revistas, ilustrações e mídias. Ou seja, as crianças se utilizavam de esquemas de desenhos já prontos para construir novos esquemas de imagens, desenvolvendo, assim, a sua habilidade de expressão gráfica.

Para os autores, o desenho de objetos não é uma representação. Eles o definem como um signo configuracional. Este conceito de signo configuracional foi com base na categoria de signos de Peckham (1969). Segundo os autores, um objeto real é um signo natural, o desenho ou a palavra desse objeto são signos artificiais, para categorizar somente os desenhos dos objetos, Peckham (1969) os nomeia signos configuracionais. Os signos configuracionais podem ser aprendidos pelas crianças por meio da observação de outros signos configuracionais realizados por outras pessoas. Esses signos, segundo eles, são os *núcleos da arte*. Estes, encorajam as crianças a construir novos desenhos, pois são utilizados por elas como estruturas que serão modificadas e adaptadas na construção de novos objetos. Os autores apontam que “sem modelos para serem seguidos, haveria pequeno ou nenhum comportamento de realização de signos visuais nas crianças”. (WILSON, 1999, p. 63).

Assim, a prática do desenho na escola quando vinculada a uma concepção de auto expressão da criança, sem interferência de qualquer pessoa, acaba levando os alunos a não desenvolverem o seu grafismo. Os Wilson afirmam:

Acreditamos que não haja nada inerentemente errado com o fato de crianças serem influenciadas por professores ou apresentarem comportamentos de cópia. Estes são os meios primários pelos quais as habilidades de construir símbolos visuais são expandidas. (WILSON, 1999, p. 70)

Segundo os autores, é preciso que os professores desmistifiquem o conceito de imitação como algo necessariamente ruim e passem a auxiliar seus alunos na aquisição de novas configurações visuais para a construção de signos configuracionais

Neste capítulo apresentamos as diferentes concepções pedagógicas sobre o ensino de desenho nas escolas e aprofundamos o nosso estudo sobre a concepção de desenho na perspectiva histórico-cultural, pois esta embasa a concepção de desenho desta pesquisa.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional construído nesta pesquisa é um minicurso destinado aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nele realizamos uma discussão sobre a utilização dos desenhos infantis na prática docente e o uso de instrumentos teóricos para a análise dos mesmos.

O produto educacional tem como referencial teórico, a abordagem Sociossemiótica e algumas categorias de análise de imagens propostas na Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2006). Esse referencial serve como base para a análise de desenhos oferecidos ao professor. No presente capítulo, apresentamos as bases teóricas utilizadas para a construção do nosso produto e em seguida, descrevemos como este será organizado.

5.1. Base teórica para a construção do produto

A imagem está presente em nosso dia a dia. Com as novas tecnologias o mundo vive em constante transformação visual. Vivemos um momento em que a comunicação visual está aos poucos ganhando cada vez mais espaço. Assim, as escolas possuem um importante papel na oferta de instrumentos para que os alunos possam ter recursos para analisar, ler e produzir imagens, ampliando assim, a sua consciência crítica de leitura. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), as fronteiras entre a escrita e as artes visuais precisam ser redesenhadas e a escola é um dos lugares onde se pode diminuir a distância dessa fronteira, por meio da utilização de novas metodologias de alfabetização visual. Entretanto, nas práticas escolares observamos sempre o uso da leitura e da escrita predominar nas atividades em relação as imagens. Essa predominância da fala e da escrita, afirmam Kress e van Leeuwen (2006), estão relacionadas com os valores culturais das sociedades ocidentais:

Não é por acaso que nas sociedades ocidentais, a linguagem escrita ocupa o mesmo lugar que sempre ocupou nos últimos três ou quatro milênios, e que o modo visual se tornou subserviente à linguagem, como seu modo de expressão na escrita. As teorias linguísticas ocidentais naturalizaram mais ou menos a visão de que o uso do ar e dos órgãos vocais é o meio de expressão semiótico natural e inevitável. Mas mesmo a fala é, no final, cultural. Não somos biologicamente predispostos a usar a fala como nosso principal modo de comunicação. (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 35 - tradução nossa)

Ao observarmos a história, umas das primeiras formas de comunicação do homem não foi por meio da fala, mas utilizando gestos e desenhos. Quando o homem é impossibilitado de usar a fala, ele não deixa de se comunicar, pois utiliza outros meios de

expressão. No mundo contemporâneo, onde as redes sociais e os aplicativos de mensagens estão ganhando cada vez mais espaço na maneira como nos comunicamos, o uso das imagens como meio de expressão é cada vez mais usual.

A criança desde pequena se expressa visualmente. Durante o momento em que está desenhando, se a criança não for interrompida por um adulto para descrever oralmente o que desenhou, o desenho, para ela, representa o seu único meio de comunicação com o mundo. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), o desenho representa todo o processo metafórico de criação de signos, de representação e de classificação, envolvendo analogias bastante complexas. Entretanto, a criação de signos, a representação e classificação não são desenvolvidas pelo aluno de maneira autônoma, onde ele próprio busca o seu conhecimento por meio de pesquisas e experiências como afirmava Lowenfeld (1970). É preciso, seguindo o pensamento de Kress e van Leeuwen (2006), oferecer nas escolas atividades que envolvam a semiótica, onde o aluno é levado a produzir, observar, conversar e pensar sobre as imagens. Essa série de atividades leva a criança a internalizar os elementos semióticos utilizando-os em novas reorganizações e novas classificações apresentadas em seus desenhos.

5.1.1. Semiótica Social

Semiótica Social é uma teoria proposta por Hodge e Kress (1988), que investiga a criação de significados dentro das práticas sociais humanas. Analisa os signos produzidos na sociedade em diferentes épocas e contextos sociais. Gualberto, destaca o conceito de signo e semiótica de acordo com Kress:

Segundo Kress (1997), “um signo é a combinação entre forma e significado” (p.6, tradução nossa, p.48) e a semiótica é o estudo dos sentidos dos sistemas de signos. Consequentemente, a “língua é um sistema de signos; imagens são organizadas como um sistema de signos; vestuário é um sistema de signos” (KRESS, 1997 apud GUALBERTO, 2016, p.59)

O termo Semiótica Social surge primeiramente na Linguística Sistêmico-Funcional do linguista Michael Halliday (1994). Ao interpretar a linguagem dentro de um contexto sociocultural, Halliday abre caminho para a relação entre a linguística e a semiótica. Fernandes (2014) define como a LSF concebe a linguagem:

[...] como um sistema de significados, que serve de suporte para analisar as ocorrências linguísticas, apresentando uma gramática baseada no conceito de uso da língua para dar forma ao sistema, sendo cada elemento explicado em relação ao seu papel no sistema linguístico.” (FERNANDES, 2014, p. 92)

Partindo das ideias da Linguística Sistêmico-Funcional, Hodge e Kress (1988) aprofundaram o estudo sobre a Semiótica Social levando os conceitos da teoria linguística de Halliday (1994) a outros modos semióticos. Kress e Van Leeuwen (2006) em sua obra *A Gramática do Design Visual* apresentam o contexto do desenvolvimento da semiótica nos últimos 75 anos apresentando as escolas de semiótica que aplicaram conceitos da linguística a modos de comunicação não linguístico. A primeira, a Escola de Praga, da década 1930, apresentava o conceito de que "cada um desses sistemas semióticos poderia cumprir as mesmas funções comunicativas (as funções 'referencial' e 'poética')". (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 6). A segunda foi a Escola de Paris, das décadas de 1960 e 1970. As ideias da Escola de Paris são ensinadas até hoje em diversos cursos de mídia e design. A escola utiliza os termos (ícone, índice, símbolo, significante, significado), provenientes dos conceitos de semiótica do filósofo americano Charles Sanders Peirce, onde se define a semiótica em termos de uma relação intrínseca entre o significante e o significado. A terceira escola é com base nas ideias de Michael Halliday e possui dois grupos: o primeiro surge da "Linguística crítica", na qual esboça a teoria de que um texto pode abranger outros modos semióticos e o segundo realiza um desenvolvimento da Linguística Sistêmico-funcional em diferentes áreas como a música e a literatura.

Assim, a Semiótica Social pertence a terceira escola descrita por Kress e Van Leeuwen (2006). Ela valoriza os diferentes modos de comunicação (imagem, fala, música, tato, ações), pois todos possuem a mesma importância para o texto. Segundo Kress (2010), os modos são os recursos materiais utilizados pelas pessoas para dar sentido ao que querem comunicar. Eles podem ser palavras, cores, imagens, sons, ou seja, são elementos que produzem sentido. As pessoas ao se comunicarem não utilizam somente uma forma (modo) de comunicação. De acordo com Kress (2010), a comunicação é um trabalho semiótico e multimodal, pois são utilizados a combinação de vários modos.

A Semiótica Social possui um interesse em todas as formas de comunicação, pois acreditam que os signos são produzidos em ambientes onde ocorrem as interações sociais.

Kress e Van Leeuwen (2006), definem o signo:

[...] o signo não é a conjunção preexistente de um significante e um significado, um signo pronto a ser reconhecido, escolhido e usado como é, da maneira que geralmente se pensa que os signos estão "disponíveis", para uso 'em' semiologia'. Em vez disso, focamos no processo de criação de signos, no qual o significante (a forma) e o significado (o significado) são relativamente independentes um do outro até serem reunidos pelo criador do signo em um signo recém-criado. (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 8 - tradução nossa)

Nesses moldes, Kress e Van Leeuwen (2006) ao demonstrarem a sua concepção sobre o desenho infantil, compartilham das mesmas ideias de Mèredieu (2006), ambos afirmam que o desenho é uma linguagem repleta de signos e representações. Os teóricos apresentam a construção de um signo por meio da observação de um desenho infantil. Kress e Van Leeuwen (2006) verificaram que ao desenhar um objeto, a criança não o desenhava por inteiro, mas utilizava um critério para representá-lo. Eles apresentam como exemplo um desenho de um carro feito por uma criança. Nele, aparecem círculos que, segundo a criança, são rodas. A criança não precisou desenhar um carro com todas as suas partes, para retratá-lo. Para ela, os círculos (rodas) são o modo de representação mais adequado para desenhar um carro. Os autores afirmam que a maneira como os signos são feitos tanto por uma criança quanto por um adulto possuem influências da cultura, da história e do meio-social do produtor da imagem (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006). Eles usam como exemplo um desenho infantil, pois acreditam este ser o melhor exemplo para se pensar sobre a construção de signos.

O desenho é uma das formas de comunicação realizada pelas pessoas. Muitos adultos e crianças utilizam esse modo de comunicação para produzir novos signos de acordo com o seu meio social e a sua cultura. Tanto crianças quanto adultos costumam recorrer a critérios pessoais para representar os objetos, dispensando a representação naturalista dos mesmos. A Semiótica Social refere-se a tais critérios pessoais de representação como a inter-relação de forma e sentido. Esse critério, essa escolha do elemento “signo”, muitas vezes está relacionado ao seu ambiente social e cultural. Gualberto (2016) afirma que na Semiótica Social, os signos não são fixos, já que são socialmente motivados e se encontram sempre em transformação.

Ao confrontarmos o conceito de desenho que consideramos nessa pesquisa - uma linguagem expressiva que possui diferentes signos estéticos e comunicativos resultantes da influência do seu meio sociocultural - com os princípios da Semiótica Social, concluímos que muitos elementos conceituais da SS, dialogam com a nossa concepção de desenho. Sendo assim, a SS se constitui como uma referência para a construção do nosso produto educacional.

5.1.2. A Gramática do Design Visual

A Gramática do Design Visual é uma obra de análise de imagens desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (2006). Surge como um instrumento para se falar e pensar sobre o que é comunicado nas imagens, pois estas, segundo os autores, são passíveis de análises. Segundo os autores:

Queremos tratar formas de comunicação que empregam imagens tão seriamente quanto as formas lingüísticas. Chegamos a essa posição por causa da agora impressionante evidência da importância da comunicação visual e da agora problemática ausência de meios para falar e pensar sobre o que é realmente comunicado por imagens e pelo design visual. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 17 – tradução nossa)

A Gramática do Design Visual está fundamentada na Gramática Sistêmico Funcional (GSF) de Michael Halliday (1994). Halliday, na GSF, compreende a linguagem como um sistema de significados produzidos pelas pessoas para se comunicar em um determinado contexto (HALLIDAY, 1994). Partindo deste pressuposto, compreendemos que o desenho realizado pelas crianças é uma forma de linguagem que a criança se utiliza para comunicar suas ideias e pensamentos influenciada pela cultura e pelo meio social ao qual pertence.

Kress e Van Leeuwen pautaram-se nas metafunções da GSF propostas por Halliday (1994), para “compreender de que forma os diferentes modos de representação visual e de relações entre si se tornam padrões” (FERNANDES, 2014, p. 92). Halliday, na GSF, apresenta três funções básicas que a linguagem desempenha: *Ideacional*, *Interpessoal* e *Textual*.

* *Metafunção Ideacional* - representa e organiza todos os participantes dentro de uma oração, relacionando-os. Segundo Santos, “para os linguistas, a dimensão ideacional do significado permite ao leitor levantar questões sobre quem está agindo, que tipos de ações estão sendo empreendidas e *que* ou *quem* está de acordo”. (SANTOS, 2014, p.173)

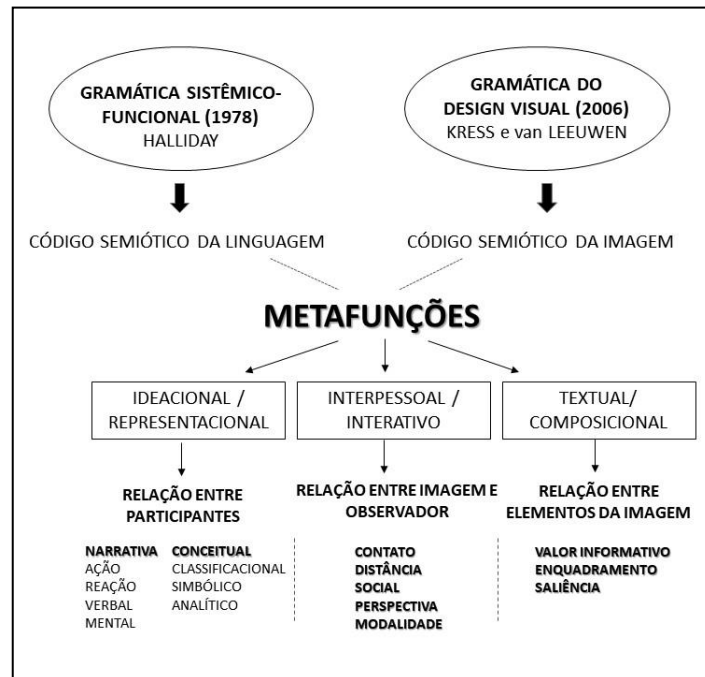
* *Metafunção Interpessoal* - caracteriza a relação, as interações entre os falantes em situações comunicativas.

* *Metafunção Textual* – expressa a maneira como se apresentam os elementos da oração de maneira estrutural, semântico e de formação textual.

Essas três metafunções não se apresentam na língua isoladamente, elas estão sempre interagindo, em certas ocasiões, uma mais do que as outras, mas as três estão sempre sendo

utilizadas. Com base nas metafunções de Halliday (1994), Kress e Van Leeuwen (2006) propõem as categorias de análise das informações visuais contidas nas imagens. São elas: *Representacional, Interativa e Composicional*.

Figura 2 - A Gramática Visual



Fonte: (adaptação de FERNANDES, 2014)

No entanto, suas categorias não são iguais as propostas por Halliday (1994), elas se relacionam, mas possuem características diferentes, pois a estrutura textual apresenta elementos diferentes da estrutura visual.

* **Metafunção Representacional** - A Metafunção Representacional se ocupa das estruturas das imagens responsáveis pelas representações das relações vivenciadas pelos elementos das imagens. Segundo Kress e van Leeuwen esta metafunção “[...]representa os aspectos do mundo conforme vivenciados pelos humanos” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p.42). Essa metafunção abarca duas categorias: a *narrativa* e a *conceitual*.

* *Narrativa* – Nesta categoria, os participantes representados (PR) nas imagens, estão participando de uma ação. A presença dessa ação, reação, processo verbal ou mental é representada por vetores, traços que indicam o processo de interação das representações, ou seja, quais ações estão sendo realizadas.

* *Conceitual* - Na categoria *Conceitual*, os participantes não realizam ações, portanto não há a presença de vetores. Os PR são representados a partir de uma classificação (todos possuem uma característica comum), ou de um processo analítico (se relacionam por meio de uma organização parte e todo - o PR é o todo, e os atributos relacionados a ele que aparecem nas imagens são as partes), ou de um processo simbólico (existe apenas um PR que apresenta um significado simbólico).

* **Metafunção Interativa** - Na metafunção Interativa as imagens são analisadas a partir da relação entre o participante representado (PR) e o seu leitor (participante que está vendo a imagem). Assim, para se observar como a imagem está se relacionando com o leitor, Kress e van Leeuwen (2006) utilizam quatro subcategorias: contato, distância social, perspectiva e modalidade.

* *Contato* - O *Contato* é um recurso que demonstra a direção do olhar entre o PR e o leitor da imagem. Este olhar pode ser de *demanda*, no qual o PR olha na direção dos olhos do leitor ou de *oferta*. Define-se *oferta* quando o PR não olha diretamente para o leitor, ou seja, ele não estabelece nenhuma relação com o leitor.

* *Distância Social* - Representa o distanciamento (perto ou longe) entre o PR e o leitor. A maneira como os PR estão representados (plano fechado, médio ou aberto) determina uma relação pessoal ou impessoal com o leitor.

* *Perspectiva* - Demonstra os pontos de vistas em que são mostrados os participantes. Eles podem estar representados em um ângulo vertical, horizontal ou oblíquo.

* *Modalidade* - Apresenta mecanismos “que torna possível a criação de imagens que representam coisas ou aspectos como se não existissem”. (FERNANDES, 2014, p.118). Os mecanismos são a cor (saturação, sombra e luz, diferenciação), a contextualização (profundidade e perspectiva), a iluminação (muita luz à ausência de luz) e o brilho (luz em um ponto específico).

* **Metafunção Composicional** – Trata da maneira como o produtor da imagem descreve e organiza todos os elementos visuais da imagem, integrando os elementos representacionais e interativos para que ela tenha sentido.

Na presente pesquisa propomos uma análise de desenhos na qual utilizamos uma das metafunções propostas por Kress e Van Leeuwen (2006). A metafunção escolhida foi a Composicional. O desenho é uma linguagem expressiva da criança e que muitas vezes, a criança desenha elementos sem intencionalidade, diferentemente das imagens produzidas para uma finalidade específica. Entretanto, a criança para desenvolver a linguagem do desenho precisa possuir um repertório imagético, composto por diferentes elementos que juntos, podem ser reorganizados formando novas imagens, novos desenhos.

Partindo desse pressuposto, selecionamos a categoria Composicional pois esta integra os elementos representacionais e interacionais em um todo significativo. A compreensão do professor sobre as categorias da metafunção Composicional, apresentadas no minicurso, auxiliam o seu trabalho tanto com a leitura de imagens na sala de aula quanto com a análise dos desenhos produzidos por seus alunos.

Na próxima subseção, realizaremos um maior detalhamento da metafunção Composicional, apresentando os elementos que a constitui e a nossa proposta de análise de desenhos.

5.1.2.1 A Metafunção Composicional e uma proposta de análise de desenhos

A metafunção Composicional trata da descrição da organização dos elementos em uma imagem, isto é, demonstra a integração dos elementos representacionais e interativos organizados pelo produtor da imagem, para que ela tenha sentido. O significado da integração desses elementos é explicado por Kress e van Leeuwen (2006) a partir de três categorias: Valor da Informação, Saliência e Enquadramento.

Uma imagem ao ser analisada, não apresenta somente elementos representacionais ou somente elementos interativos. O produtor da imagem ao transmitir para o leitor a sua mensagem, acaba integrando esses elementos. Kress e Van Leeuwen (2006) afirmam que a forma como o produtor da imagem organiza esses elementos, remete a eles valores de informações específicos entre si, possuindo uma importância significativa para a compreensão da imagem pelo leitor.

De acordo com os pesquisadores, essas categorias podem ser observadas não só nas imagens, mas em espaços que combinam textos e imagens como nas propagandas, anúncios da TV ou computador. Os autores afirmam que para se comunicar algo, em muitos casos, existem a utilização de dois ou mais modos distintos como textos e imagens. Os modos, segundo Kress e van Leeuwen (2006), são os recursos materiais utilizados pelas pessoas para

dar sentido ao que querem comunicar e esclarecem que "a integração de diferentes modos semióticos constitui o trabalho de um código abrangente cujas regras e significados fornecem ao texto multimodal a lógica de sua integração" (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p.177-tradução nossa).

Em alguns desenhos infantis observamos essa integração entre texto e imagem. Entretanto, percebemos que muitos alunos demonstram certas dificuldades em organizar esses dois modos (imagem e texto) em sua composição, para expressarem o que pensam. A criança necessita de conhecimentos específicos sobre leitura de imagens para que possa continuar desenvolvendo a sua linguagem do desenho.

As categorias da metafunção Composicional, apresentadas por Kress e Van Leeuwen (2006), oferecem recursos ao professor para que ele possa auxiliar o seu aluno na organização das ideias que ele quer comunicar em seu desenho.

Figura 3 - Metafunção composicional



Fonte: adaptação de BALBINO, 2018.

Valor da informação

A categoria *valor da informação* demonstra a relevância da informação dos elementos de uma imagem. Kress e Van Leeuwen (2006) demonstram que os elementos apresentam certos valores específicos de acordo com a localização que ele ocupa dentro da imagem. Essa localização pode ser no lado direito ou esquerdo, no topo e na base e no centro ou margem.

DADO - NOVO

Os elementos localizados a esquerda e a direita na imagem em relação ao leitor possuem um valor de informação semelhante. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006),

os elementos posicionados à esquerda são considerados como DADOS, ou seja, contém informações que o leitor já conhece. Os elementos localizados à direita são considerados como NOVOS, possuem informações ainda desconhecidas pelo espectador, algo ao qual o espectador deve ter uma atenção especial. Os autores afirmam que essa disposição de elementos não é algo que ocorra em todas as composições imagética, entretanto, são padrões comuns encontrados em diferentes modos de comunicação das culturas ocidentais e que possuem valor para o leitor. Vejamos os exemplos a seguir:

Figura 4 – Claude Monet pintando em seu jardim em Argenteuil – Óleo sobre tela, Pierre-Auguste Renoir, 1873



Fonte: Wikimedia Commons

Na obra Claude Monet pintando o seu jardim em Argenteuil, de Auguste Renoir, o jardim localizado a esquerda, representa o elemento dado na pintura, pois ele é o elemento que já estava presente no local da imagem. O pintor Claude Monet é o elemento novo, visto que, ele caracteriza a informação nova do local da imagem. Observamos no desenho abaixo esse mesmo tipo de informação.

Figura 5 – Desenho produzido por uma criança de 8 anos



Fonte: A autora, 2020.

O desenho apresentado é uma ilustração de livro confeccionado por uma criança. Ele narra a história de dois irmãos que foram para uma floresta mal assobrada. Observamos os dois irmãos localizados do lado esquerdo (DADO) caminhando em direção a um lugar (NOVO). Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que disposição de elementos não é algo que ocorra em todas as composições imagética, entretanto, são padrões comuns encontrados em diferentes modos de comunicação das culturas ocidentais. Percebemos esse tipo de organização em diferentes desenhos de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

IDEAL - REAL

Os elementos de uma imagem posicionados em cima e embaixo também apresentam, segundo Kress e van Leeuwen (2006), valores informacionais. Os elementos dispostos na parte inferior da imagem, normalmente, representam as informações reais sobre o elemento representado e os que estão localizados na parte superior, demonstram uma informação idealizada ou generalizada. Segundo os autores, essas informações apresentam ao leitor uma sensação de contraste e oposição, pois "a seção superior tende a fazer algum tipo de apelo emotivo e a nos mostrar 'o que pode ser'; a seção inferior tende a ser mais informativa e prática, mostrando 'o que é'"(KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p.186).

Figura 6 – A Ascensão da Virgem – Óleo sobre tela, El Greco, 1873.



Fonte: Wikimedia Commons

A Ascensão da Virgem foi uma das nove pinturas que El Greco realizou para a igreja de São Domingo o Velho em Toledo, sua primeira encomenda na Espanha. Na imagem vemos os apóstolos, elementos reais, testemunharem a ascensão de Maria. Maria representa a informação ideal.

O desenho abaixo também apresenta os valores informacionais REAL/IDEAL apresentados por Kress e Van Leeuwen (2006).

Figura 7 – Desenho produzido por uma criança de 6 anos



Fonte: A autora, 2020.

Observamos na parte inferior do desenho, elementos do mundo real da criança como casas, carros e pessoas. Na parte superior identificamos um céu com um rosto feliz, balões de corações, dois Sóis e um arco-íris bem ao centro. Verificamos a presença de elementos relacionados ao mundo da fantasia na parte superior de seus desenhos. A representação desses elementos resulta de uma influência sociocultural, dado que, em nosso país, temos a crença de relacionar ao céu, desejos, representações de algo ideal.

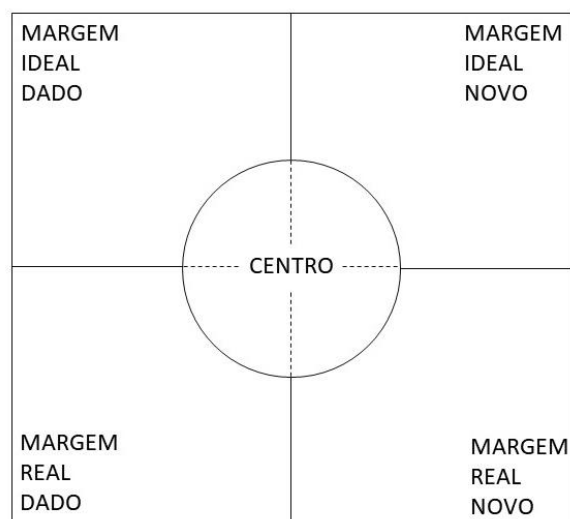
CENTRO E MARGEM

As imagens também podem estar organizadas no centro e na margem. Esse tipo de composição é mais característico nas culturas orientais, entretanto, podemos encontrá-las nos desenhos das crianças.

Figura 8 – Mandala Buda Dhyani

Fonte: Wikimedia Commons

Quando a imagem possui um elemento posicionado ao centro, este é denominado elemento central. Os elementos dispostos ao seu redor estão na margem. As margens complementam com informações o elemento central, como observamos na figura 8. De acordo com Kress e van Leeuwen, as informações do centro e imagem podem combinar com as informações horizontais (DADO e NOVO) e verticais (IDEAL e REAL). Vejamos o esquema abaixo:

Figura 9 - Esquema visual dos valores informacionais

Fonte: Adaptação de KRESS e VAN LEEUWEN (2006)

Saliência

A saliência é o termo utilizado por Kress e van Leeuwen (2006) para nomear o grau de relevância que um elemento ou mais elementos possuem na imagem observada. Ou seja, são os elementos que mais chamam mais a atenção do leitor, independente da sua localização, como justificam os autores:

Independente de onde eles são colocados, a saliência pode criar uma hierarquia de importância entre os elementos, selecionando alguns como mais importantes e mais dignos de atenção do que outros. O Dado pode ser mais saliente que o Novo, por exemplo, ou o Novo mais saliente que o Dado, ou ambos podem ser igualmente salientes. E o mesmo se aplica ao Ideal e Real e ao Centro e Margem. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 201)

Esse grau de importância dos elementos é adquirido por meio do uso, pelo produtor da imagem, de vários recursos como: tamanho do elemento; nitidez do foco; contraste tonal (ex: bordas em preto e branco) e brilho (relação entre luz e sombra); contraste de cores (contraste entre cores intensas e suaves ou entre cores complementares); posicionamento do elemento; perspectiva (objetos localizados no primeiro plano são mais salientes do que os do segundo plano); fatores culturais específicos (símbolos culturais, representação de uma figura humana, entre outros) e sobreposição de elementos.

Esses elementos, dispostos em conjunto, criam uma composição. A composição, na teoria da arte e no design de revistas e jornais, possui duas funções diferentes de acordo com Kress e van Leeuwen (2006). Na arte, ela é apresentada em termos estéticos como equilíbrio, ritmo e harmonia e no design ela é apresentada em termos pragmáticos como o elemento que chama mais a atenção. Para os autores essas duas funções se complementam, pois unem os elementos significativos da imagem de forma coerente e fazendo com que eles produzam significados.

No quadro Noite estrelada sobre o Ródamo do artista Vincent van Gogh, o brilho das estrelas no céu refletidas no rio, atrai o olhar do observador. A relação entre luz e sombra e o contraste das cores, segundo Kress e van Leeuwen são um dos fatores que o produtor da imagem utiliza para dar ênfase a um elemento de sua produção.

Figura 10 – Noite estrelada sobre o Ródamo – óleo sobre tela, Vincent van Gogh, 1888.



Fonte: Wikimedia Commons

No desenho abaixo, observamos uma personagem, a fada, chamando mais atenção do que os outros. A criança, ao desenhar a fada, utilizou alguns elementos mencionados por Kress e van Leeuwen (2006) para destacar o personagem em seu desenho. Os elementos foram: o tamanho da personagem em relação aos outros elementos que compõem a cena, as cores da fada estão mais intensas do que dos outros elementos (contraste de cores) e a posição da fada em primeiro plano e os outros elementos em segundo.

Figura 11 – Desenho produzido por uma criança de 6 anos



Fonte: A autora, 2020.

Enquadramento

O enquadramento, dentro da imagem, se refere a representação da demarcação dos elementos significativos. Eles podem estar conectados ou não, dependendo da intenção do

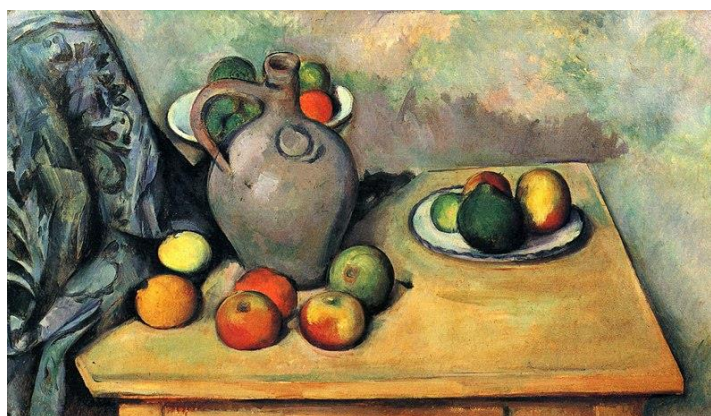
produtor da imagem. Quando o produtor de uma imagem quer destacar um elemento ou quer diferenciar esse elemento dos outros representados, ele utiliza a estruturação/moldura para delimitar e destacar esse elemento dos outros. Esse enquadramento é representado por meio do uso de linhas, cores contrastantes ou de espaços em branco entre os elementos. “Quanto mais forte a estrutura de um elemento, mais ele é apresentado como uma unidade de informação separada”. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 203).

Por outro lado, se o produtor da imagem quer que os elementos representados possuam uma conexão, uma unidade de informação, ele não usará delimitações. Kress e van Leeuwen (2006) demonstram como essa conexão pode ser realizada:

Pode ser enfatizada por vetores, por elementos representados (elementos estruturais de edifícios, estradas desenhadas em perspectiva que levam o olho a elementos de fundo etc.) ou por elementos gráficos abstratos, levando o olho de um elemento para outro, começando com o mais elemento saliente, o elemento que primeiro chama a atenção do espectador. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 204).

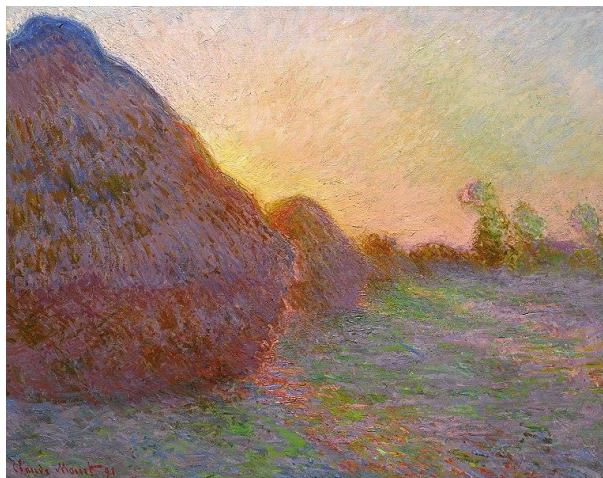
Podemos observar o enquadramento de elementos em pinturas ou em desenhos, como nas obras do pintor pós-impressionista Paul Cézanne. Cézanne, em suas pinturas, utilizava cores contrastantes e linhas para delimitar cada elemento de sua obra (figura 12). Nas pinturas de Claude Monet, os elementos representados não possuem quase nenhuma estruturação. Eles são delimitados apenas por mudanças suaves de cores, como observamos na figura 13.

Figura 12 – Jarras e frutas em uma mesa – Óleo sobre tela, Paul Cézanne, 1894



Fonte: Wikimedia Commons

Figura 13 – Meules – Óleo sobre tela, Claude Monet, 1890



Fonte: Wikimedia Commons

As crianças, em seus desenhos, também utilizam o enquadramento para destacar algum elemento. Muitas utilizam o contorno dos elementos com linhas pretas ou, em algumas particularidades, criam molduras para destacar certas cenas em sua criação. No desenho abaixo, a criança ao destacar os planetas utilizou o recurso de uma moldura para delimitá-los.

Figura 14 – Desenho produzido por uma criança de 10 anos



Fonte: A autora, 2020.

Apresentamos nessa subseção, as estruturas que compõe a metafunção Composicional da Gramática do Design Visual. A compreensão do professor sobre as categorias da metafunção Composicional, apresentadas neste curso, auxiliam o seu trabalho tanto com a leitura de imagens na sala de aula quanto com a análise dos desenhos realizados por seus alunos.

Estas, são os nossos referenciais teóricos para a construção do produto educacional que acompanha esta dissertação. Na subseção 5.2 descrevemos o desenvolvimento e a aplicação do produto educacional elaborado nesta pesquisa.

5.2. Apresentação do produto

O produto educacional elaborado nessa pesquisa é um minicurso chamado **O desenho infantil: possibilidades de análises e práticas docentes**. É destinado aos professores que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental e tem como objetivo ampliar a formação do professor sobre o desenho infantil e propor caminhos para o trabalho com desenhos na sala de aula, com base na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006).

Para atingir este objetivo foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- Debater sobre as práticas de análise de desenho no contexto escolar;
- Promover a vivência de atividades que envolvam o desenvolvimento do desenho infantil;
- Propor novas estratégias de análise do desenho infantil fundamentada na metafunção Composicional da Gramática do Design Visual (2006).

O minicurso mencionado foi oferecido no âmbito do Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II no campus de São Cristóvão. Foi divulgado e oferecido pela Diretoria de Extensão do colégio tanto no PRD como a toda a comunidade e externa, tendo como público-alvo os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a realização do curso foram ofertadas inicialmente 60 vagas. O minicurso obteve um total de 87 inscritos. A aplicação do curso aconteceu em novembro do ano de 2019. No primeiro encontro estiveram presentes 25 participantes, em sua maioria professores que atuavam no Ensino Fundamental. Concluíram o curso, 13 participantes, todos professores que atuavam como regentes em turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

O planejamento do curso foi desenhado a partir da conexão entre a teoria de análise de imagens apresentada na Gramática do Design Visual e as leituras que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental possuíam sobre o uso do desenho na sala de aula. As leituras do professor sobre o uso do desenho infantil foram coletadas por meio das respostas de um questionário aplicado no primeiro momento do curso. Assim, após a leitura das respostas, foram inseridas ao planejamento do curso propostas práticas de atividades sobre a utilização do desenho em sala de aula. A inserção destas propostas teve como objetivo contribuir com a

ampliação da formação em arte do professor. Acreditamos que o professor que possui instrumentos teóricos sobre o desenho infantil, ao analisar o desenho do seu aluno, irá oportunizá-lo a refletir sobre sua produção e a buscar novos elementos para expressar o que deseja comunicar.

O minicurso possui 16 horas de carga horária, organizada em três encontros presenciais, com duração de quatro horas cada e quatro horas em encontros à distância, promovidos em um grupo criado no aplicativo *Whatsapp*. Os encontros à distância possuem a finalidade de dar continuidade as atividades presenciais e aprofundar a interação entre os participantes.

No primeiro encontro, apresentamos as diferentes concepções pedagógicas sobre o ensino de desenho e os teóricos que influenciaram tais concepções, como Viktor Lowenfeld (1970), Lev Vygotsky (2009), Rosa Iavelberg (2006), Brent Wilson e Marjorie Wilson (1999). No segundo encontro, foi apresentado os conceitos teóricos da Semiótica Social de Kress (2010) e as categorias da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), visto que estas teorias possuem um estudo sobre o que é ou pode ser comunicado nas imagens. No terceiro encontro, apresentamos uma proposta de análise de desenho, cujo aporte teórico, é a metafunção Composicional apresentada na Gramática do Design Visual (2006).

A seguir, apresentamos as informações gerais sobre o curso.

- **Nome do curso:** O desenho infantil: possibilidades de análises e práticas docentes
- **Carga horária:** 16 horas (12 horas – encontros presenciais / 4 horas- encontros à distância)
- **Duração do curso:** Aproximadamente 1 mês
- **Público-alvo:** Professores regentes do primeiro segmento do Ensino Fundamental
- **Vagas oferecidas:** 40 vagas
- **Periodicidade dos encontros:** Semanal
- **Áreas de conhecimento envolvidas:** Ensino da Arte, Semiótica Social, Artes Visuais, Pedagogia.
- **Objetivo geral:** Ampliar a formação do professor sobre o desenho infantil e propor caminhos para o trabalho com desenhos na sala de aula, com base na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006).
- **Objetivos Específicos:** - Compreender as diferentes concepções educacionais que tangem o ensino do desenho.
 - Debater sobre as práticas de análise de desenho no contexto escolar.
 - Promover a vivência de atividades que envolvam o desenvolvimento do desenho infantil.

- Propor novas estratégias de análise do desenho infantil fundamentada na metafunção Composicional da Gramática do Design Visual (2006).

- **Metodologia:** Aulas expositivas, Debates sobre os temas abordados, Dinâmicas, Atividades em grupo, Troca de experiências.
- **Justificativa:** Acreditamos que o professor que possui instrumentos teóricos sobre o desenho infantil, ao analisar o desenho do seu aluno, irá oportunizá-lo a refletir sobre sua produção e a buscar novos elementos para expressar o que deseja comunicar.
- **Resultados esperados:** O uso da análise de desenho proposta pelo curso como um recurso para auxiliar a prática do professor em seu cotidiano escolar.
- **Crterios de Avaliaço:** Frequência nos encontros presenciais. Elaboração da atividade proposta nos encontro à distância. Participação do cursista nas atividades propostas durante os encontros presenciais.

Toda parte teórica do curso foi entremeada com propostas de atividades práticas para a sala de aula, promovendo uma melhor percepção pelo participante entre a teoria apresentada e a prática docente como observamos nas tabelas dois, três e quatro.

Tabela 02 - Organização do curso – Encontro I

Etapa	Duração	Estratégias
Recepção	15 minutos	Recepção dos cursistas
Apresentação do curso	15 minutos	Apresentação do professor do curso, da ementa do curso e das atividades do encontro.
Roda de conversa: Pensando sobre o desenho (Conceitos)	30 minutos	Debate sobre o conceito de desenho e sua função na história da humanidade.
Atividade I - Dinâmica de apresentação “Perfil”	60 minutos	Leitura realizada pelos cursistas da obra Autorretrato de Ismael Nery. Produção de um autorretrato inspirada na obra observada. Apresentação individual dos cursistas de sua produção
Intervalo	15 minutos	
Apresentação e debate sobre as diferentes concepções do ensino do desenho	40 minutos	Apresentação das características das diferentes concepções do ensino do desenho e seus respectivos teóricos. Debate sobre a utilização dessas

		concepções na prática escolar.
Trocas de impressões e construções de fazeres	20 minutos	Troca de experiências educacionais realizadas pelos participantes, relacionadas aos temas apresentados anteriormente.
Atividade II – Análise coletiva de um desenho infantil	30 minutos	Análise de um desenho infantil realizada pelos participantes utilizando como referência os autores das diferentes concepções do ensino do desenho.
Avaliação do encontro	15 minutos	Avaliação oral realizada pelos participantes sobre o primeiro encontro.

Fonte: A autora, 2020.

Tabela 03 - Organização do curso – Encontro II

Etapa	Duração	Estratégias
Recepção	15 minutos	Recepção dos cursistas
Atividade I – Relembrando o nosso último encontro	50 minutos	Leitura realizada pelos cursistas de textos das obras dos teóricos apresentados no Encontro I. Após a leitura, análise de desenhos infantis, feita pelos cursistas, utilizando as informações contidas nos textos lidos.
Apresentação: Semiótica Social	30 minutos	Apresentação expositiva realizada pelo professor do curso dos conceitos que embasam a Semiótica Social. Observação de desenhos infantis orientados pela teoria da Semiótica Social
Atividade II – O que estou representando?	40 minutos	Atividade de criação e percepção: Desenho de objetos utilizando somente o tato para identificar as suas formas.
Intervalo	15 minutos	-----
Apresentação: Gramática do Design Visual	30 minutos	Apresentação expositiva dos conceitos que embasam a

		Gramática do Design Visual
Apresentação: - <i>Metafunção Representacional (GDV)</i> - <i>Metafunção Interativa (GDV)</i>	30 minutos	Apresentação expositiva das metafunções Representacional e Interativa e suas categorias e subcategorias. Análise de desenhos infantis que apresentam elementos das metafunções Representacional e Interativa.
Trocas de impressões e construções de fazeres	20 minutos	Troca de experiências educacionais realizadas pelos participantes, relacionadas aos temas apresentados anteriormente.
Avaliação do encontro	10 minutos	Avaliação oral realizada pelos participantes sobre o segundo encontro.

Fonte: A autora, 2020.

Tabela 04 - Organização do curso – Encontro III

Etapa	Duração	Estratégias
Recepção	20 minutos	Recepção dos cursistas
Relembrando o nosso último encontro: Semiótica Social (conceitos)	25 minutos	Reapresentação de conceitos segundo a Semiótica Social.
Apresentação: Gramática do Design Visual - <i>Metafunção Composicional</i>	40 minutos	Apresentação expositiva da metafunção Composicional, suas categorias e subcategorias. Análise de desenhos infantis observando os recursos da metafunção Composicional
Atividade I – Análise da Metafunção Composicional nos desenhos	50 minutos	Análise de desenhos infantis utilizando as informações contidas na apresentação sobre a Metafunção Composicional
Intervalo	20 minutos	-----
Roda de Conversa: O uso do desenho em sala de aula	60 minutos	Troca de experiências educacionais realizadas

		pelos participantes e o professor.
Avaliação do encontro	25 minutos	Avaliação oral realizada pelos participantes sobre o curso.

Fonte: A autora, 2020.

Como observamos nas tabelas anteriores, os conteúdos e estratégias abordados no curso foram organizados de tal forma que como um produto educacional, possa ser apreendido por outros professores que possuam o interesse em multiplicá-lo. Sendo um minicurso, ele possui potencial para alcançar muitos professores, e assim, oferecer novos instrumentos para a expansão da formação desse professor sobre as possibilidades do uso do desenho em sua prática escolar.

No capítulo a seguir, faremos a exposição da metodologia utilizada nesta pesquisa, apresentando o campo da realização da pesquisa, os sujeitos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

6. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

6.1. Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa, de caráter exploratório que será desenvolvida por meio de um estudo de caso. A escolha por uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa, se dá pelo fato da pesquisa, apesar de possuir um teor qualitativo, pois envolve as ideias e conceitos do professor a respeito do desenho produzido por seus alunos, lança mão de dados quantitativos para aprofundar o entendimento do contexto estudado. Ivenick (2016) apresenta algumas características comuns presentes nas pesquisas qualitativas e que fundamentam a nossa pesquisa, tais como: a influência recíproca entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa; a ênfase nas interpretações, nas ideologias, na cultura, nos valores e nos sentimentos que envolvem os sujeitos da pesquisa; a construção de hipóteses e ideias pelo pesquisador, durante a realização do seu trabalho de pesquisa. Nesse sentido, a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa será fundamental para o seu desenvolvimento.

Além dessas características de cunho qualitativo, a presente pesquisa faz uso da análise de dados quantitativos, pois estes elucidam o perfil dos sujeitos da pesquisa e integrados com os dados analisados qualitativamente, apresentam uma melhor compreensão do problema estudado. Souza e Kerbauy (2017) analisam o uso da abordagem quanti-qualitativa em pesquisas do campo educacional e afirmam que “as abordagens qualitativas e quantitativas são necessárias, mas segmentadas, podem ser insuficientes para compreender toda a realidade investigada. Em tais circunstâncias devem ser utilizadas como complementares” (SOUZA e KERBAUY, 2017, p. 40).

Seguindo a mesma linha de pensamento, esta pesquisa visa compreender a visão do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da produção de desenhos produzidos por seus alunos em sala de aula. Sendo assim, optamos por uma pesquisa de caráter exploratório, pois a pesquisa exploratória busca garantir uma maior compreensão e conhecimento acerca do problema estudado. O pesquisador Gil, com base em Selltiz (1967), afirma que a coleta de dados de uma pesquisa de caráter exploratório envolve:” levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática com o assunto, e análise de exemplos que estimulam a compreensão” (SELLTIZ et al.,1967, p. 63, apud GIL, 2009, p.27).

Para a consolidação de nossa pesquisa foi efetuada a coleta de dados com base nas características de uma pesquisa exploratória apontadas por Selltiz (1967). Elaboramos um

levantamento bibliográfico acerca dos pesquisadores que possuem como objeto de estudo o desenho infantil, aplicamos um questionário para obtermos dados referentes a concepção de desenho do professor, propomos uma metodologia de análise de desenhos para uma melhor compreensão do professor perante as produções de seus alunos e utilizamos o grupo focal (GATTI, 2005) a fim de verificarmos a contribuição do minicurso na ampliação da formação docente no trabalho com o desenho infantil.

Ao propormos uma pesquisa de natureza exploratória onde investigamos a concepção de desenho infantil do professor e qual a importância do seu uso em sua prática docente, optamos por um delineamento de estudo de caso. A opção por este tipo de delineamento se dá pelo fato de a pesquisa apresentar o fenômeno estudado dentro de uma realidade específica, onde serão utilizados a coleta de diferentes tipos de dados. Segundo GIL (2009, p.6) “o estudo de caso pode ser considerado um delineamento em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coletas de dados, como, por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos”.

Partilhando das orientações de Gil (2009) sobre os métodos de coletas de dados utilizaremos como dados as respostas de um questionário, a elaboração de um roteiro temático para a utilização em um grupo focal e observações espontâneas que serão aplicadas durante a sua execução. De acordo com Gil (2009) umas das características essenciais do estudo de caso é que ele investiga um fenômeno contemporâneo; ou seja, o objeto de estudo é um fenômeno que acontece no mesmo período em que se realiza a pesquisa. Em conformidade com as características do estudo de caso apresentado por Gil (2009), o fenômeno estudado nesta pesquisa, o uso desenho infantil na prática docente, é atual e faz parte do cotidiano escolar. Essa característica também se apresenta em nosso produto educacional. Ao construirmos um curso de formação continuada para o professor, nosso objeto de estudo também faz parte da realidade dos docentes.

6.2. Caracterização do campo de pesquisa, sujeitos e amostra

A pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e o seu produto educacional foi realizado como uma atividade do 2º. Ciclo do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, no campus São Cristóvão, no ano de 2019. A pesquisadora participa como aluna do referido curso de Mestrado.

A população da pesquisa são 20 professores regentes do primeiro segmento do Ensino Fundamental. A amostra constitui-se por professores regentes do primeiro segmento do Ensino Fundamental que participaram do minicurso e que concordaram e assinaram de forma voluntária, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (encontrado no Apêndice C) da pesquisa

A pesquisa proporciona ao professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental o compartilhar de suas experiências e percepções de sua prática em sala de aula, valorizando a sua formação profissional, além de contribuir na construção de um conhecimento científico cujo objetivo é ampliar a formação pedagógica do professor participante. Após o encerramento da redação da dissertação, a pesquisadora se compromete em compartilhar com os sujeitos as informações sobre os desfechos da pesquisa, a data da defesa e publicações.

6.3. Instrumentos de investigação da pesquisa

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta dissertação foram: questionário semiaberto, técnica de grupo focal e observação espontânea durante a aplicação do produto educacional.

6.3.1 Questionário

O primeiro instrumento de dados aplicado nesta pesquisa foi um questionário semiaberto. Estes foram destinados aos professores com o propósito de realizar um levantamento inicial sobre a sua formação acadêmica, a sua formação em arte e o uso do desenho em sua prática docente. No questionário, são apresentadas perguntas sobre o perfil do professor, seu conhecimento sobre teorias de análise de desenhos infantis e sobre sua prática pedagógica. O objetivo do questionário é analisar como o professor que atua no primeiro segmento do Ensino Fundamental utiliza o desenho em sala de aula. Para compreendermos melhor esta prática, além de questões referentes à experiência profissional, elaboramos questões referentes aos anos de atuação em sala de aula do professor e a sua formação acadêmica. Essas questões são pertinentes para verificarmos qual o tempo de carreira dos professores que buscam ampliar a sua formação em Arte e qual formação acadêmica que esses professores possuem.

Utilizamos gráficos como recurso para expor os resultados das análises dos dados

coletados no questionário. Recorremos ao uso de gráficos, pois este recurso é indicado para representar quantitativamente todo o contexto que envolve as participantes dessa pesquisa.

6.3.2 Técnica de grupo focal

O segundo instrumento de coleta de dados foi a utilização da técnica de grupo focal, realizado no último encontro do minicurso. Nesta técnica, as participantes têm a liberdade de se expressar livremente. De acordo com GATTI (2005), o uso dessa técnica permite ao pesquisador obter uma boa quantidade de informações em um espaço curto de tempo, além de conseguir captar respostas mais amplas e completas por meio das falas das participantes do grupo.

Para efetuar as análises dos dados colhidos no grupo focal, utilizamos algumas características do modelo de análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977). O conceito desse tipo de método de análise é definido por Bardin (1977) como “um conjunto de técnicas de análises das comunicações” (BARDIN, 1977, p.31). Esse tipo de modelo utiliza um método sistemático para descrever os conteúdos das mensagens, no qual podemos identificar quais as contribuições que o curso proporcionou para a prática do professor.

Bardin (1977) explica que a organização da análise de conteúdos possui três polos cronológicos:

- *pré-análise*
- *exploração de material*
- *tratamento de resultado*

A *pré-análise*, segundo Bardin (1977), é a fase de organização das ideias iniciais dos dados da pesquisa e se inicia a partir de uma leitura flutuante dos textos a serem analisados. Esta fase possui três atribuições: a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores. Estes, baseiam a interpretação final.

Após a *pré-análise*, inicia-se a fase de *exploração do material*. Esta fase, de acordo com Bardin (1977), “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto e enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p.101). É uma fase em que iremos sistematizar os documentos e os indicadores elaborados na *pré-análise*. A última fase apresentada por Bardin (1977) é o *tratamento dos resultados*. Nesta fase os resultados obtidos pela análise das informações pelo pesquisador são “tratados de maneira a serem significativos e válidos” (BARDIN, 1977, p. 101).

Para analisar os dados das informações obtidas no grupo focal seguimos a ordem dos

três polos cronológicos propostos por Bardin (1977):

- *Pré-análise*: Escolha dos documentos, leitura flutuante do documento, definição das hipóteses e objetivos da pesquisa e recorte inicial das falas do texto.
- *Exploração do material*: Construção das operações de codificação, ou seja, recorte das falas apresentadas no texto, definindo as unidades de registro e agregando-as de acordo com as características comuns apresentadas em seu conteúdo. Após a codificação, estabelecemos uma categorização inicial. As categorias iniciais foram agrupadas de acordo com a sua temática e estabelecemos as categorias finais.
- *Tratamento de resultados*: Os objetivos e o referencial da presente pesquisa foram levados em consideração para a realização da interpretação e inferência dos resultados.

Buscamos, com a realização desta análise, compreender por meio dos diálogos apresentados pelos professores o seu caminhar sobre o uso do desenho infantil na prática docente proposto por esta pesquisa.

6.3.3 Observação espontânea

Foram observadas as falas e as reações dos sujeitos da pesquisa durante a aplicação do produto educacional. Segundo Gil (2009), este tipo de observação favorece a aproximação do pesquisador com o fenômeno estudado.

No capítulo a seguir, apresentamos a descrição dos principais resultados coletados por meio do questionário, do grupo focal e das observações realizadas durante a pesquisa.

7. ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados da presente pesquisa tem como objetivo compreender a visão do professor que atua no primeiro segmento do Ensino Fundamental sobre a sua prática no uso do desenho infantil na sala de aula. Para consolidar essa investigação, analisamos os dados obtidos por meio de um questionário aplicado e das respostas apresentadas na interação do grupo focal.

7.1 Questionário

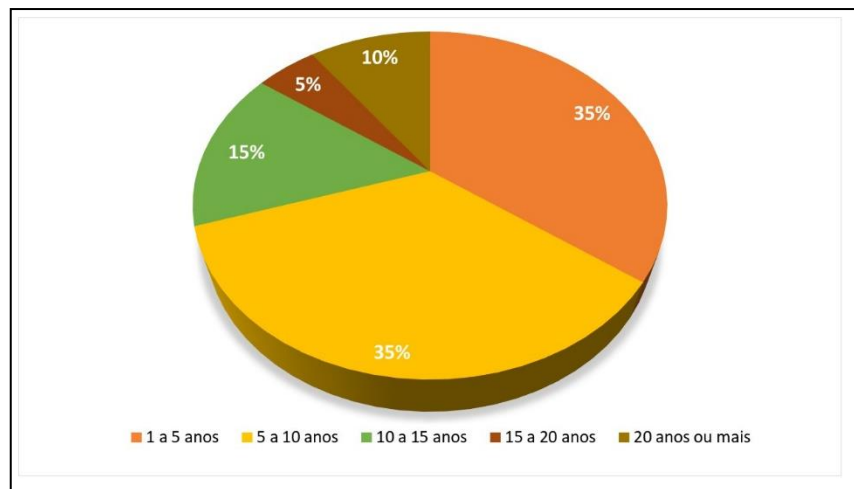
O objetivo do questionário foi analisar como o professor que atua no primeiro segmento do Ensino Fundamental utiliza o desenho em sala de aula. O questionário é composto por 14 questões, sendo 10 questões fechadas e 04 abertas, divididas em três seções: *Perfil*, *Prática* e *Formação Continuada*. Foram analisados 20 dos 25 questionários preenchidos pelos participantes do minicurso “O desenho infantil: possibilidades de análises e práticas docentes”, pois estes qualificaram-se como professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental e tiveram seu questionário considerado nesta pesquisa.

Na seção *Perfil*, foram apresentadas perguntas sobre os anos de atuação do professor no primeiro segmento do Ensino Fundamental, sua formação acadêmica e sua formação em Arte.

Ao analisarmos os números do Gráfico 01, observamos a mesma porcentagem 35% (7 sujeitos) entre os professores que atuam de 1 a 5 anos e de 5 a 10 anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir desta análise, verificamos que os professores que estão lecionando a menos de 10 anos representam a maior porcentagem de pessoas que buscaram participar do curso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9394/96, no título que trata da valorização dos profissionais da educação pelos sistemas de ensino, afirma, no Art. 67, inciso V, que os sistemas de ensino devem assegurar aos professores um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação” (BRASIL, 2017). Entretanto, muitos professores com um tempo maior de atuação no magistério acumulam com frequência muitas horas de trabalho semanais e acabam deixando de participar de cursos de atualização e ampliação de sua formação, como verificamos no gráfico 01.

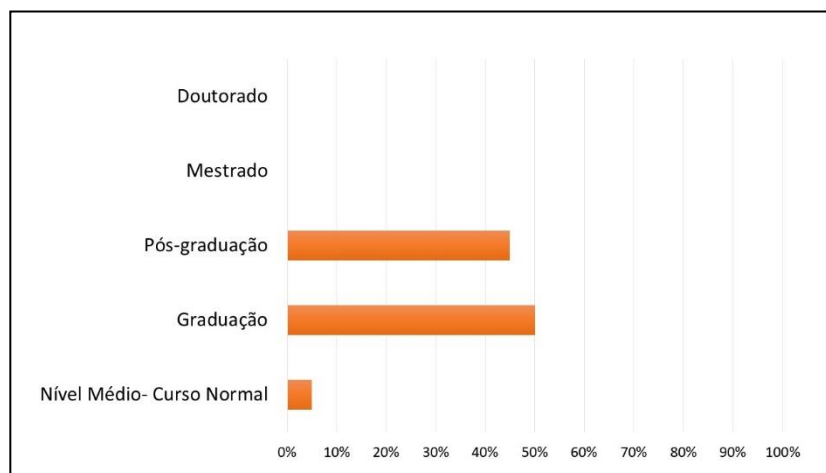
Gráfico 01: Perfil dos professores – Tempo de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: A autora, 2020.

No gráfico 02, podemos observar a formação acadêmica dos professores que participaram da pesquisa. Com relação ao nível de formação verificamos que nove (09) sujeitos possuíam pós-graduação, dez (10) declararam ter graduação e um (01) sujeito declarou possuir Curso Normal (Nível Médio). Dentre os dez (10) professores graduados, três (03) também possuíam Curso Normal.

Gráfico 02: Perfil dos professores – Nível de Formação



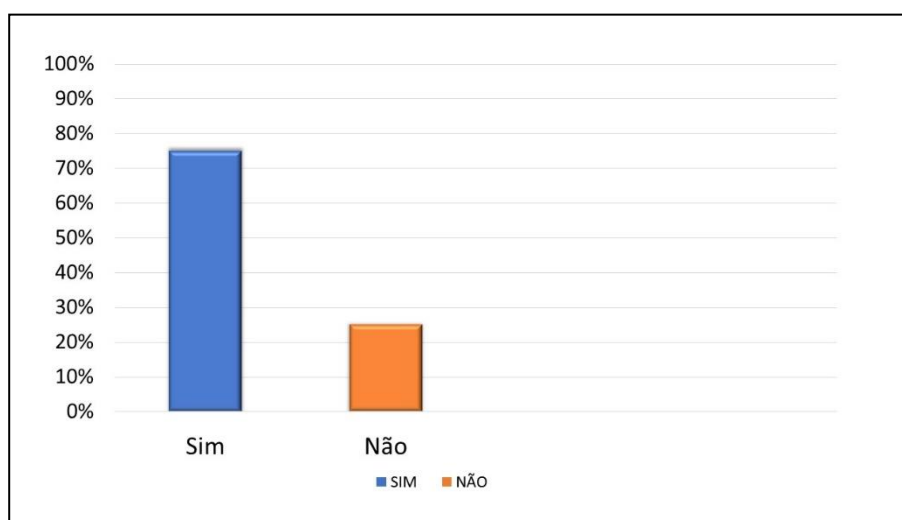
Fonte: A autora, 2020.

No gráfico 02, observamos que a maioria dos sujeitos da pesquisa eram graduados ou pós-graduados. Em nosso questionário, além de verificarmos o nível de formação dos sujeitos, perguntamos se estes possuíam formação em Pedagogia, visto que, em muitos

sistemas de ensino, a formação em Pedagogia é um dos requisitos para os professores lecionarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme o gráfico 03, dos vinte (20) professores participantes, quinze (15) possuíam a graduação em Pedagogia, ou seja, 75% dos participantes. Os outros 25% dos professores eram formados em diferentes áreas ou ainda estavam cursando a graduação: dois (2) em Psicologia, um (1) Licenciatura em Geografia, um (1) Filosofia e um (1) professor estava cursando Pedagogia. É importante observar que três (3) desses professores possuíam o Curso Normal e um (1) estava cursando Pedagogia, sua segunda graduação.

Gráfico 03 – Perfil dos professores - Formação em Pedagogia



Fonte: A autora, 2020.

A quinta questão do questionário foi referente a formação em Arte dos sujeitos da pesquisa. Perguntamos se estes tinham recebido alguma formação em Arte durante o seu curso de graduação. Como se vê no gráfico 04 treze (13) professores, 65% dos sujeitos, responderam que tinham frequentado uma ou duas disciplinas que envolvem a Arte. Todos os treze professores eram graduados em Pedagogia. As Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas dentro do documento do Conselho Nacional de Educação (2006), para o Curso de Graduação em Pedagogia, indicam no Art. 6, a estrutura do curso de Pedagogia é formada de um núcleo básico de estudos e que articulará:

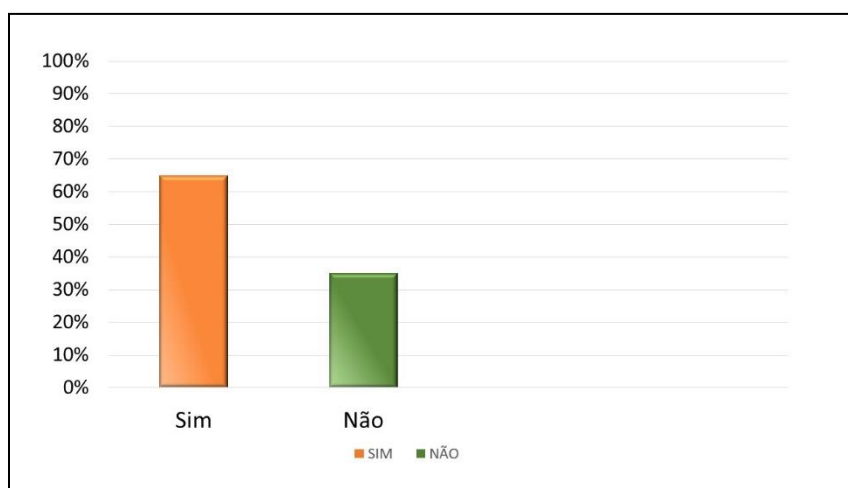
[...]

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 3)

Assim, fica esclarecido que as disciplinas que envolvem o ensino da Arte devem pertencer as grades dos cursos de Pedagogia, visto que estas fazem parte do núcleo básico de estudo. Ao compararmos a porcentagem de participantes de nossa pesquisa que não possuem uma formação em Arte (65%) e a porcentagem de participantes que possuem graduação em Pedagogia (75%) observamos que o conhecimento de Arte, apesar de ser uma linguagem que faz parte do núcleo básico do curso de Pedagogia, ainda não é reconhecido em alguns cursos de Pedagogia.

Dessa forma, destacamos a contribuição do produto educacional elaborado nesta pesquisa na formação deste professor que atua no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Alguns não tem garantido em sua formação a participação em disciplinas que promovam o estudo sobre as linguagens da arte.

Gráfico 04- Perfil dos professores– Formação em Arte



Fonte: A autora, 2020.

Na seção do questionário denominada *Prática*, apresentamos aos participantes da pesquisa perguntas sobre o uso do desenho pelo professor em sua prática escolar. As perguntas são sobre: o uso ou não do desenho na prática docente, qual o objetivo do uso, a análise dos desenhos produzidos pelos alunos e a sua finalidade e a referência teórica para essa análise.

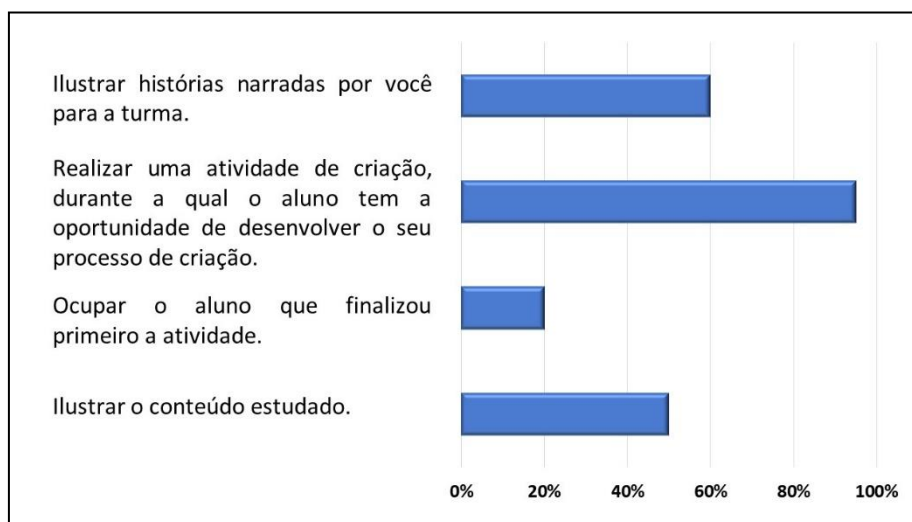
Ao analisarmos a pergunta número 7, “Você utiliza o desenho infantil em sua prática”? observamos que todos os 20 participantes marcaram a opção SIM. Questionamos o objetivo dessa utilização por meio de quatro opções de respostas pré-definidas.

O gráfico 05 apresenta os resultados obtidos nas respostas coletadas. Nesta questão, os

sujeitos da pesquisa puderam escolher mais de uma opção de resposta. Observamos que 95% dos sujeitos usam o desenho como uma atividade na qual o aluno, durante a sua produção, tem a oportunidade de desenvolver o seu processo de criação. A resposta “Ocupar o aluno que finalizou primeiro a atividade” foi a opção de escolha de um número reduzido de participantes (20%). Esta resposta se refere ao uso do desenho como uma atividade recreativa, inserida no momento em que não há a nenhuma atividade planejada pelo professor, e este acaba sendo um recurso para os alunos aguardarem os outros colegas finalizarem a sua atividade.

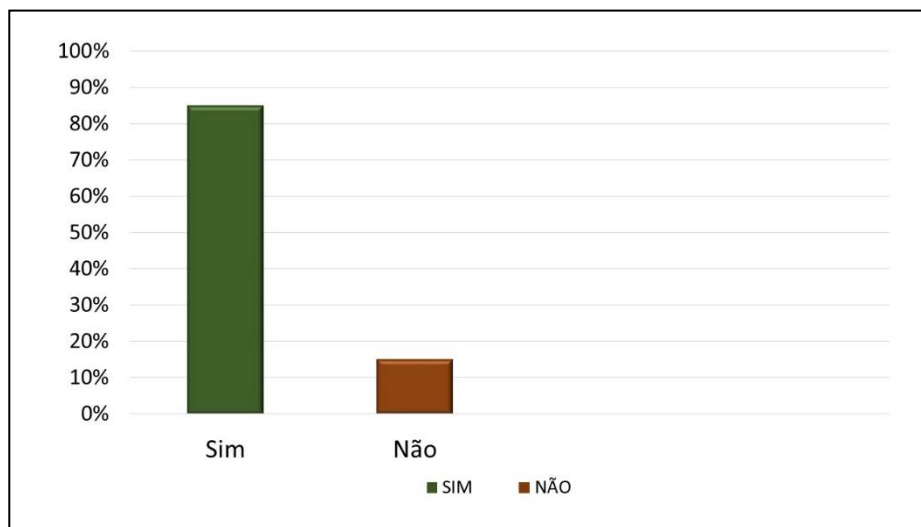
Percebemos que mais da metade dos sujeitos da pesquisa utilizam diferentes propostas para o uso da prática do desenho em sala de aula. O desenho é proposto em diferentes momentos como ilustração de uma história ou de um conteúdo estudado ou utilizado como uma atividade de criação do aluno. Iavelberg (2013) aponta que o desenho produzido pela criança pode começar a partir de diferentes propostas oferecidas pelo professor; entretanto, estas propostas devem valorizar a expressão individual da criança. Ou seja, reconhecer que o desenho produzido pelo aluno é uma produção autoral que representa o olhar do aluno sobre suas vivências tanto dentro quanto fora da escola.

Gráfico 05 – Prática docente- Finalidade do uso do desenho na prática docente



Fonte: A autora, 2020.

Na questão número 9, perguntamos aos sujeitos da pesquisa se eles, em sua prática docente, costumam analisar os desenhos produzidos por seus alunos. Verificamos que 85% dos sujeitos afirmaram que analisam os desenhos.

Gráfico 06 – Prática docente - Prática de análise de desenhos produzidos pelos alunos

Fonte: Dados da pesquisa

A próxima questão, ainda na seção *Prática*, se refere a finalidade dessa análise dos desenhos na prática do professor. As respostas dos sujeitos apresentadas nesta questão contribuíram com novos elementos para a análise da pesquisa, pois obtivemos uma maior clareza de como é realizada essa análise e qual é o seu objetivo dentro da prática do professor. Na tabela 03, apresentamos as respostas coletadas. Os professores serão denominados PROF01, PROF02, PROF03 até PROF20, a fim de preservarmos as suas identidades.

Tabela 05: Respostas das finalidades da análise dos desenhos na prática do professor

Professores	Respostas
PROF01	Permitir que o aluno consiga interpretar e verbalizar sua própria produção.
PROF02	Não faço análise crítica.
PROF03	Analisar suas expressões através dos desenhos, desenvolver a sua oralidade, utilização correta das cores, coordenação motora, para interpretação de história através do desenho e para analisar a sua criatividade.
PROF04	Não respondeu.
PROF05	Peço que expliquem o que desenharam e o porquê de terem desenhado daquela forma. Analisamos juntos.
PROF06	Em busca de informações que as vezes os mesmos não oralizam, mostram através de desenhos.
PROF07	Com a finalidade de observar alguns aspectos: aprendizagem, o emocional e os traços motores.
PROF08	Compreender o desenvolvimento de cada criança.

PROF09	Compreender e conhecer mais a criança e o momento em que ela se encontra.
PROF010	Momento de contato e conversa com a criança sobre o que desenhou, mas não de forma técnica.
PROF011	Conhecer melhor como ele vê a vida, a família e o ambiente em que vive.
PROF012	Analisar suas ideias, sentimentos e interpretação da sua realidade.
PROF013	Sobre o seu desenvolvimento, sua expressão.
PROF014	Para compreensão da questão cognitiva do aluno.
PROF015	Não respondeu.
PROF016	Com ele(a) elaborar o que apareceu no desenho.
PROF017	Analisar as cores utilizadas pelos alunos, assim como os traços.
PROF018	Tentar descobrir a verdade por trás de um sorriso.
PROF019	Percepção de sentimentos, atitudes, comportamentos, pois sempre extravasam no/com o desenho.
PROF020	Busco algum fato que possa estar ocorrendo na vida pessoal, analisar o desenvolvimento do desenho se está compatível com a faixa etária.

Fonte: A autora, 2020.

As respostas indicam algumas concepções sobre o desenho infantil utilizadas pelos professores em suas práticas. Menções como “busca de informações que as vezes os mesmos não oralizam e mostram através de desenhos”, “analisar suas ideias, sentimentos e interpretação da sua realidade” e “percepção de sentimentos, atitudes, comportamentos, pois sempre extravasam no/com o desenho”, fazem referência à concepção de desenho com base nas ideias da Escola Nova. Segundo Fusari e Ferraz (2001) os professores que possuem uma prática pedagógica com base nesta concepção valorizam o estado psicológicos das pessoas e afirmam:

Assim, a concepção estética predominante passa a ser proveniente de: a) estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de entendimento sensível do meio ambiente (estética de orientação pragmática com base na Psicologia Cognitiva); b) expressão, revelação de emoções, de insights, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos (estética de orientação expressiva baseada na Psicanálise). (FUSARI E FERRAZ, p.32, 2001)

Observamos que alguns sujeitos da pesquisa se baseiam na concepção estética predominante na Escola Nova demonstrada pelas autoras Fusari e Ferraz (2001). Veem o desenho infantil como uma forma de expressão, no qual se pode visualizar algumas emoções e sentimentos referentes as experiências pessoais dos alunos. Além dessa visão, identificamos algumas menções referentes ao uso da análise do desenho com a finalidade de compreender o desenvolvimento cognitivo da criança, outra referência à concepção de desenho com base nas

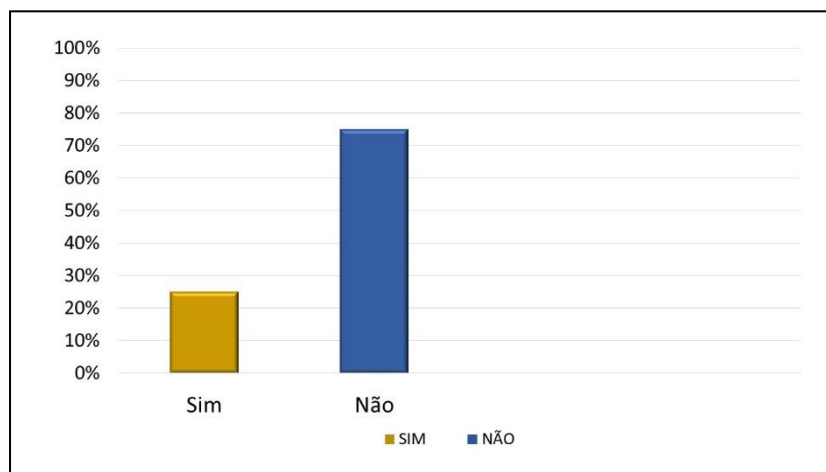
ideias da Escola Nova. Expressões como “compreender o desenvolvimento de cada criança”, “compreensão da questão cognitiva do aluno” e “sobre o seu desenvolvimento, sua expressão”, apresentadas na Tabela 03, demonstram a utilização da análise do desenho infantil na identificação de elementos que apontam para as características pertencentes a cada faixa etária discente. Essas características são mencionadas nos estudos de autores que contribuíram para as ideias da Escola Nova como: Jean Piaget (1971), Lowenfeld & Brittain (1970), Luquet (1968) e Florence Mèredieu (2006).

Referências relacionadas a concepção tradicional do desenho também foram identificadas nas justificativas apresentadas pelos sujeitos. Nas expressões “utilização correta das cores” e “analisar as cores utilizadas pelos alunos, assim como os traços”, percebemos a valorização de padrões estéticos naturalistas, ou seja, se o aluno utilizou as cores dos objetos como as vemos na natureza.

Outra finalidade do desenho infantil descrita pelos sujeitos é a verbalização do aluno sobre o que desenhou como relatados pelos PROF01, PROF03, PROF05 e PROF10. Muitos professores possuem a prática de perguntar aos seus alunos: “O que você desenhou”? Essa pergunta, muitas vezes, induz o aluno a dar uma explicação que, em certos desenhos, ele não possui uma resposta para explicá-lo. Iavelberg (2013) relata que esse tipo de prática acaba afastando o aluno de suas propostas de criação iniciais, pois, em muitos momentos, ele não deseja oralizar o que desenhou e acaba diminuindo a sua intenção de se expressar artisticamente. O diálogo entre o aluno e o professor sobre suas produções artísticas é muito importante; entretanto, o professor, ao conversar com seu aluno, deve possuir referências de criações anteriores do próprio aluno para que eles possam refletir sobre o seu percurso criativo.

Nos Gráficos 06 e 07 observamos que, embora 85% dos sujeitos da pesquisa tenham afirmado que costumam analisar os desenhos, apenas 25% dos sujeitos utilizam em sua prática algum referencial teórico para analisá-los. Os autores citados como referência foram: Emilia Ferreiro (1999), Jean Piaget (1971), Vygotsky (2009), Rudolf Steiner (1995) e Nancy Rabelo (2013).

A comparação dos dados dos gráficos demonstra que embora a maioria dos profissionais da educação percebam a importância da análise do desenho pouquíssimos detém os fundamentos para realizar uma efetiva análise dos desenhos dos alunos.

Gráfico 07 – Utilização de referência teórica para a análise dos desenhos discentes

Fonte: A autora, 2020.

Na última questão do questionário, perguntamos se os professores gostariam de ampliar a sua formação sobre o desenho infantil. Todas as respostas dos 20 questionários analisados foram afirmativas e contribuíram para a consolidação do objetivo proposto em nosso produto educacional: ampliar a visão e propor outros caminhos para o trabalho docente com desenhos.

Na próxima seção, apresentaremos a análise das falas dos professores durante o grupo focal. Esta técnica foi aplicada no último encontro do minicurso.

7.2 Técnica de Grupo Focal

A técnica de grupo focal foi realizada ao final do minicurso, produto educacional construído nesta pesquisa. O objetivo da utilização dessa técnica foi compreender, mediante a fala dos professores, a prática do professor com o uso do desenho em sala de aula e investigar se o curso aplicado promoveu uma ampliação do olhar do professor acerca do trabalho e da análise dos desenhos produzidos por seus alunos.

Os participantes deste momento foram as professoras regentes do primeiro segmento do Ensino Fundamental que participaram do terceiro encontro do minicurso. No momento da realização do grupo focal, as participantes foram dispostas em círculo para que pudessem interagir umas com as outras.

Após a organização da sala, apresentamos às participantes questões relacionadas ao objetivo da pesquisa (compreender a visão do professor dos anos iniciais do Ensino

Fundamental acerca da produção de desenhos infantis na sala de aula) e ao objetivo do curso (ampliar a formação do professor e propor novos caminhos sobre o desenho infantil com base na GDV). As questões explicitadas tinham a finalidade de promover ao grupo a discussão e análise dos temas apresentado no curso, relacionando-os as suas experiências docentes. Sobre os objetivos, Gatti (2005), afirma:

A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrada ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existente e às pretendidas. Ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa. (GATTI, 2005, p.08)

Durante todo o momento de troca entre as participantes, aproximadamente uma hora, algumas intervenções foram feitas com o intuito de facilitarmos a troca de informações entre eles e mantermos o foco nos objetivos das questões. O registro dos diálogos foi realizado por meio de uma gravação, assim, foi possível transcrever posteriormente todas as falas.

A transcrição das falas foi o material selecionado a ser analisado, utilizando o modelo de análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977). Após a seleção do material, realizamos uma leitura flutuante do mesmo, onde iniciamos um recorte inicial dos relatos apresentados no texto e definimos as unidades de registro.

As unidades de registro foram definidas de acordo com o nível semântico, ou seja, utilizamos como critério de recorte temas relacionados aos objetivos da pesquisa e do produto educacional. Segundo Bardin (1977), o tema é usualmente utilizado como unidade de registro em análises de entrevistas individuais ou em grupo, em reunião de grupo, em comunicações em massa etc. Após a leitura das unidades de registro identificamos os temas comuns e elaboramos as categorias iniciais.

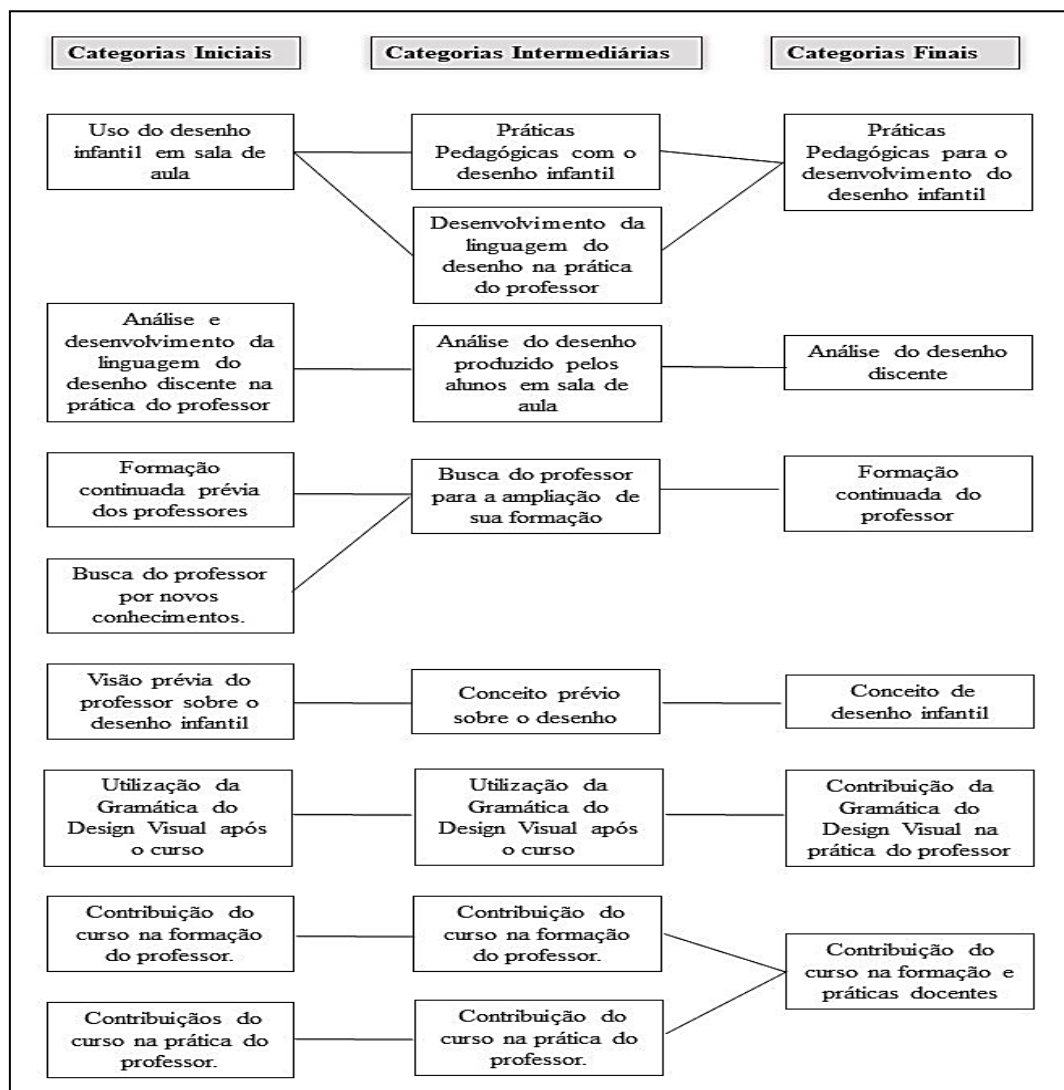
É importante destacar a definição de categorização descrita por Bardin (1977) para continuarmos a descrever o processo de construção das categorias da presente pesquisa.

De acordo com Bardin (1977, p.117) “as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

Os critérios citados pela autora para a elaboração das categorias podem ser: semânticos (por temas), sintáticos (por verbos e adjetivos), léxicos (de acordo com a classificação das palavras) e expressivos. Utilizamos o critério semântico para a construção de nossas categorias, visto que este critério estava relacionado com a definição das nossas unidades de registro (todas as unidades de registro mencionadas são encontradas no Apêndice A).

Ao analisarmos as categorias iniciais geradas a partir de um primeiro agrupamento das unidades de registro, identificamos temas que poderiam se aglutinar, formando, assim, as categorias intermediárias. O processo de elaboração das categorias finais ocorreu a partir da relação entre uma nova leitura das unidades de registro, das categorias iniciais e das intermediárias, gerando uma nova aglutinação de elementos. As categorias finais foram: *Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento do desenho infantil*; *Análise do desenho discente*; *Formação continuada do professor*; *Conceito de desenho infantil*; *Contribuição da Gramática do Design Visual na prática do professor*; *Contribuição do curso na formação e práticas docentes*. A figura abaixo sintetiza esse processo.

Figura 15: Construção das categorias



Fonte: A autora, 2020.

A categoria *Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento do desenho infantil* se

refere ao trabalho com o desenho na prática pedagógica do professor e como ele desenvolve a linguagem do desenho discente. Identificamos, nesta categoria, nove unidades de registro que apresentavam relatos das professoras sobre como utilizavam o desenho em sala de aula, como observamos nos trechos abaixo:

Quando eu coloco uma criança para fazer um zigue-zague com a bola ou entre os cones, ela tende dificuldade para representar isso também no papel. (PROF06)

É como você falou na primeira aula, o desenho é uma linguagem. Eles expressam muita coisa, desde a antiguidade até os dias de hoje. Continuam expressando. Então, como a gente precisa trabalhar isso para ser valorizado na sociedade! A arte e o desenho especificamente. (PROF07)

No traçado a gente vê qual é a evolução dele durante o ano. Tem sim trabalhos, mas tem o portfólio direcionado, que é mais ou menos para a gente verificar como é que está o andamento do traçado, do desenho, da pintura. Se ele vai usar, se ele não vai usar. O que ele está fazendo, porque que ele está fazendo. (PROF11)

Lá na creche a gente faz o nosso portfólio. Como é o nosso portfólio? A gente faz, não em um dia específico, no dia em que as crianças querem desenhar, elas fazem um desenho e o traçado. (PROF14)

As professoras, ao exporem o uso do desenho em as suas práticas, apresentaram a utilização de diferentes estratégias para o desenvolvimento do desenho de seus alunos como: o uso de atividades de movimentos corporais com os alunos e depois o seu registro por meio do desenho; elaboração de portfólios e promoção de um espaço dentro da rotina escolar para o aluno desenhar. Sobre o uso de portfólios, Iabelberg (2013, p.37) destaca que “como a identidade artística vai se construindo aos poucos, o portfólio é um instrumento importante para compreender essa construção, porque valida a memória do conjunto da produção de cada aluno”.

O portfólio é um meio importante para que o aluno e seus familiares possam visualizar todo o desenvolvimento do seu percurso criador. Por meio dele, o aluno consegue compreender todas as transformações ocorridas em seu desenho ao longo do ano e refletir sobre a construção da sua identidade artística. Além do portfólio, muitas professoras relataram que possuem o hábito de montar exposições com os desenhos dos seus alunos. O trecho abaixo ilustra essa prática:

Quando a família vai à escola, e vê a produção da criança, ela se emociona. Quando a gente fazia a exposição na escola, quase nenhum pai passava na exposição. A gente dizia para o pai, vai lá, vê a exposição. A gente falava no ouvido da criança para que quando o pai ou alguém chegasse, para a criança levar a pessoa lá na exposição, porque não era caminho da entrada. Para ela (responsável) ver tudo o que a criança fez. A criança ficava se sentindo orgulhosa, tirava foto, tirava foto com a mãe. (PROF07)

Segundo as professoras, essa prática tem como objetivo promover a valorização das

produções das crianças junto as suas famílias. Durante o grupo focal, muitas professoras relataram a falta de interesse das famílias em relação aos desenhos produzidos pelos alunos. Entretanto, afirmam que não deixam de incentivar a criança na promoção de sua produção perante a sua família, pois reconhecem a importância do desenho infantil no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

A categoria *Análise do desenho discente* está relacionada à prática e à utilização de referenciais teóricos pelas professoras para analisarem os desenhos realizados por seus alunos. Os trechos abaixo demonstram alguns exemplos de como as professoras realizam esta prática:

Quem está no desenho, quem não está. Então a gente costuma escrever, quem é esse aqui que está aqui? Aí a gente escreve. Ah, é fulaninho? E o que que o fulaninho está fazendo? Então assim, tem toda uma pré-linguagem, tem todo um envolvimento tanto para ele desenhar, quanto para ele saber o que ele está desenhando. Ele (criança) vai poder interpretar aquilo dali. (PROF06)

Quando eu falei para você que na verdade a criança vai desenhar, mas a gente pode também estar perguntando e colhendo dela informações, que vão fazer com que ela pense sobre o papel dela social, sobre as questões que ela traz em si. (PROF13)

Em relação a análise do desenho discente realizada pelo professor em sua prática, as professoras fizeram menção ao seu ato de registrar por escrito ou oralmente os elementos que aparecem nos desenhos dos seus alunos. Iavelberg (2013) afirma que esse tipo de questionamento conduz o aluno a definir o que desenhou e que, muitas vezes, ele não gostaria de traduzir o que desenhou em palavras. Esse tipo de análise é comum na concepção tradicional de ensino, onde o padrão naturalista predomina no conceito de desenho do professor.

O desenho como um meio para estudar o aspecto psicológico da criança está muito presente no conceito de análise de desenho das professoras. As unidades de registro abaixo mencionam este tipo de análise:

Eu achava que fosse fazer um curso, onde a gente fosse aprender a analisar um desenho da mesma forma que a gente vê na psicopedagogia, na psicanálise. Pensei que fosse uma coisa para o lado mais psicológico do desenho. (PROF13)

No desenho observamos tudo o que a criança tem dos arquétipos que ela já traz. De como ela está sendo educada. Tudo isso é discutível dentro do desenho. (PROF17)

Muitas professoras, durante a técnica do grupo focal, mencionaram que analisam o desenho de seus alunos com o objetivo de encontrar elementos que demonstrem pensamentos e sentimentos que estes não conseguem expressar por meio da fala. A análise do desenho voltada para o auxílio no desenvolvimento do percurso criador de seu aluno não foi citada por elas. Relataram que os livros e textos que possuem sobre o estudo do desenho infantil são de

teóricos da psicologia e desconheciam muitos teóricos apresentados no minicurso.

A busca por novos conhecimentos e pela ampliação da formação teórica foram citadas pelas professoras durante a técnica do grupo focal. Identificamos, assim, seis unidades de registro que definiram a terceira categoria final: *Formação continuada do professor*. Podemos observar por meio das unidades de registro selecionadas o interesse das professoras pelo tema abordado no curso – o desenho infantil.

Como eu te falei, eu estou fazendo uma pós que tem a ver com desenho. Assim, esse curso me deu amplos caminhos para pesquisar, para pesquisar muito mais. (PROF02)

Sobre o desenho infantil, não há nenhuma especialização em algum local? E assim, seria muito interessante continuar esses estudos. (PROF05)

E a gente está buscando conhecimento. E quem tem conhecimento, ajuda o outro e passa para o outro. (PROF06)

E eu torço para que o Pedro II dê continuidade a outras perspectivas que com certeza o desenho tem. (PROF13)

Podemos observar na fala das professoras a sua vontade em procurar continuar o seu processo de formação docente. Muitas já haviam participado de outros cursos de extensão oferecidos pelo Colégio Pedro II e apresentavam interesse em frequentar outros oferecidos pela mesma instituição.

A compreensão sobre a importância da troca de conhecimentos sobre o desenho infantil realizada entre as professoras, durante o curso, também foi destacada na unidade de registro abaixo.

E a gente está buscando conhecimento. E quem tem conhecimento, ajuda o outro e passa para o outro. (PROF06)

Imbernón (2010) na obra *A formação dos professores*, ressalta a importância da colaboração entre os professores participantes durante as formações continuadas. Segundo o autor, os cursos de formação continuada devem promover uma organização estável onde prevaleça o respeito, a liderança democrática e a participação de todos os membros para que se consiga uma verdadeira transformação na prática do professor. O comentário da professora apresentado na unidade de registro acima representa a metodologia utilizada no minicurso, onde a troca de saberes entre os professores e a valorização de suas práticas fizeram parte e enriqueceram todo o planejamento do minicurso.

A categoria *Conceito de desenho infantil* se refere a concepção pessoal do professor sobre o desenho infantil. Foram identificadas oito unidades de registro. As unidades de registro abaixo apresentam alguns conceitos mencionados pelas professoras:

No dia em que ele aprender a escrever o nome, ela (mãe) vai prestar atenção. A escrita é mais importante que o desenho na sociedade. Quando a gente sabe que não é. (PROF03)

Você vê (desenho) além da questão da função social, você vê a questão do espaço. Uma criança, para que ela comece (desenhar) desde o infantil até que ela chegue a desenhos tão bonitos como os que nós vimos, passa por toda uma trajetória e que essa também contribui na escrita e na leitura. (PROF06)

O desenho é o que ele sente. Na história da humanidade, o desenho já contava as histórias. A escrita só veio depois. (PROF13)

Eu tinha uma outra perspectiva em relação ao desenho. Eu fiz um curso de um dia sobre o desenho infantil. Eu comprei um livro, mas é da Nanci Rabelo, sobre Arteterapia. Quando eu cheguei aqui, vi o desenho sobre uma outra perspectiva. (PROF18)

O conceito de desenho associado aos estudos psicológicos se mantém presente na fala das professoras. Muitas relacionaram o conceito de desenho ao de Viktor Lowenfeld (1970), desenho como uma forma de “se adquirir uma ideia mais profunda de seu crescimento, para se compreenderem suas emoções, para sentir a extensão exata de seus interesses, de seus problemas e de suas experiências.” (LOWENFELD, 1970, p.99). Assim, partilham do mesmo conceito de desenho apresentado nas ideias da Escola Nova.

Além da ideia de desenho como forma de expressar sentimentos é importante salientar dois trechos que apresentam visões diversas sobre o conceito de desenho. Em um relato, a professora enfatiza o desenvolvimento do desenho como uma forma de contribuir no processo de leitura e escrita do aluno. Em outro relato, uma outra professora ressalta que o desenho não é mais importante que a escrita, e, ainda é pouco valorizado pela sociedade. A desvalorização do desenho pela sociedade também foi mencionado no trecho abaixo.

Sou professora de História também. Um dia, eu estava em casa, meu marido, disse: ah, mas isso aí você também estudou! Falando sobre a questão dos homens das cavernas. Desenho rupestre. Eu disse que a gente estuda pouco. A História começa depois da pré-história, então o que você vê na faculdade de História é o que vem depois... Depois que você começa a escrever. Depois da descoberta da escrita. É daí pra frente que se dá mais ênfase. O que você vê antes é uma noção rápida só para dizer assim: agora a história começa a partir daqui. Até nesse momento o desenho não é valorizado. (PROF13)

Faz-se válido assinalar que, durante a técnica do grupo focal, todas as professoras demonstraram a relevância e a valorização do desenho produzido por seus alunos em sua prática.

A categoria *Contribuição da Gramática do Design Visual na prática do professor* refere-se aos possíveis usos das categorias da Gramática do Design Visual apresentadas no

minicurso aos professores em suas práticas docentes. As unidades de registro abaixo demonstram algumas contribuições:

A gente não vai mais olhar o desenho com o mesmo foco. Vou olhar completamente diferente. (PROF02)

Professora, e quando nós formos a uma exposição? Risos... A gente demorava 3 horas, agora vamos demorar 5 horas! (PROF06)

Agora, quando eu pegar um desenho de um aluno, eu vou ver, nossa, tem o DADO.... Eu vou ver com um outro olhar. (PROF07)

Até mesmo aquelas crianças que não falam, que não relatam, como é o caso que você trouxe hoje. O uso da GDV, dá a possibilidade de melhorar até a oralidade dela. E tudo mais. (PROF13)

A Gramática do Design Visual apresenta uma análise estruturada das informações transmitidas pelas imagens e pelas composições visuais. Essa análise é realizada por meio de categorias que foram formuladas por Kress e van Leeuwen (2006) a partir dos padrões em comuns apresentados nas imagens. Durante o grupo focal, as professoras mencionaram como o estudo das categorias da GDV, principalmente a Composicional, trouxeram novos elementos para a ampliação do seu olhar em relação a análise das imagens observadas em seu dia-a-dia e principalmente nos desenhos realizados por seus alunos.

A obra Gramática do Design Visual era desconhecida para muitas professoras como observamos nos trechos a seguir:

Eu não conhecia essa parte de análise do desenho. A GDV vai me ajudar muito. (PROF05)

Eu achei a proposta legal, diferente do foco do que a maioria das pessoas estavam pensando. Foco que eu não conhecia, como ela falou, autores que eu nunca tinha ouvido falar. (PROF18)

Os trechos mencionados acima corroboram os dados apresentados no Gráfico 07, “Utilização de referência teórica para a análise dos desenhos discentes”, no qual identificamos que a GDV não é mencionada como referencial teórico pelos sujeitos da pesquisa.

A última categoria definida nesta análise foi a *Contribuição do curso na formação e práticas docentes*, onde foram identificadas 07 unidades de registro referentes a contribuição dos conteúdos apresentados no minicurso à formação das professoras.

Um dos objetivos do minicurso era propor novos caminhos ao professor para o trabalho com o desenho infantil em sala de aula. Deste modo, observamos nos trechos abaixo este objetivo sendo alcançado.

O seu curso me abriu muitos caminhos, muitos caminhos mesmo! Na hora em que eu vi (curso) eu falei: Gente não é possível agora que eu estou precisando disso,

apareceu! Maravilhoso! (PROF02)

Eu posso fazer uma correlação entre como é inserir a linguagem do movimento e a linguagem do desenho que é mais uma linguagem. (PROF06)

Assim, dentro das linguagens que se referem ao ser humano, no caso a das crianças e adolescentes, o curso veio para completar mais a nossa formação. (PROF07)

Tem uma coisa que eu aprendi e que eu não vou esquecer mais: eu nunca mais vou perguntar ao meu aluno o que você desenhou. Vou perguntar: me conte sobre o seu desenho. (PROF13)

Eu trabalho em uma sala de recursos em Belford Roxo. Eu usei na minha aula o exemplo do primeiro dia da aula que foi a atividade do Perfil. Eu pedi um autorretrato para eles e da família. Eu já mudei totalmente agora o meu conceito de como eles podem fazer, e, peço muitos mais desenhos livres. (PROF18)

As propostas práticas oferecidas nas aulas do curso foram assimiladas e colocadas em prática pelas professoras em suas aulas. Identificamos em algumas falas o uso do trabalho com o desenho relacionadas a outras linguagens, como a linguagem corporal. Martins, Picosque e Guerra (1998) ressaltam que “só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós”. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998), assim, ao analisarmos os trechos acima, observamos que a proposta do curso em entremear atividades práticas com os seus conteúdos teóricos possibilitou a construção de experiências significativas às professoras.

A dinâmica de receptividade do curso também foi citada durante a técnica de grupo focal. A valorização do saber do professor e a sua participação (por meio das respostas coletadas no questionário) na construção das propostas práticas do curso contribuíram para a sua boa percepção sobre o curso.

Eu falo sobre a acolhida do curso. Foi muito boa. Assim, foi desde o primeiro dia e durante os três dias que eu vim. Foram muito bons, né. (PROF02)

O olhar mudou, não só para a prática quanto para a vida também. Para mim, né. É outro olhar, e eu não sabia o quanto o desenho é tão importante assim. Como eu sou professora do 1º. ano, a escola fica em cima da escrita, da leitura, mas o desenho é deixado de lado. Então, esse curso me ofereceu um outro olhar. Percebi a importância que o desenho tem. Eu vou carregar isso para a vida. Para minha vida do magistério. Obrigada professora. (PROF07)

Os dados analisados nesta pesquisa apresentam uma descrição acerca da realidade do uso do desenho infantil na prática docente e demonstram a transformação da percepção do professor acerca do seu trabalho e análise do desenho após a sua participação no minicurso *O desenho infantil: possibilidades de análises e práticas docentes*. A análise dos dados aponta o potencial do minicurso aplicado na promoção da oferta aos professores de novos caminhos para o trabalho com o desenho infantil.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho é uma das primeiras formas de representação da comunicação humana. Desde a pré-história, o homem se apropria dessa linguagem para revelar suas ideias e seus pensamentos por meio de pontos, linhas e formas que se manifestam nas superfícies como a materialização do seu olhar. O desenho infantil expressa essa mesma forma de comunicação, acompanhando a criança desde os seus primeiros anos. Nas escolas, o desenho é uma atividade que faz parte do planejamento do professor de todos os níveis de ensino da Educação Básica, principalmente na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Como professora de Artes Visuais que leciona no primeiro segmento do Ensino Fundamental, atuo diretamente com as professoras regentes desse nível de ensino. Por esse motivo, o meu interesse em investigar como o desenho infantil é entendido e trabalhado pelas professoras desse nível de ensino formulou o objetivo geral dessa pesquisa: compreender a visão do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da produção de desenhos infantis na sala de aula.

Diante do exposto, realizamos um levantamento bibliográfico com a finalidade de identificar quais as principais concepções pedagógicas do ensino do desenho utilizadas nas práticas docentes. Portanto, a concepção tradicional de ensino, a concepção com base nas ideias da Escola Nova e a concepção de desenho com base na perspectiva histórico-cultural foram investigadas na construção de nossa pesquisa. A prática pedagógica do professor está sempre fundamentada em uma teoria. Então, ao aprofundarmos nossos conhecimentos sobre essas teorias, aprendemos a relacionar a nossa prática com as questões do processo educacional (FERRAZ e FUSARI, 2009).

Conhecer as teorias que respaldam essas concepções nos fizeram refletir sobre os dados coletados na presente pesquisa relacionados às práticas docentes. Durante a análise dos dados coletados, observamos que os professores participantes da pesquisa ainda não possuem um aprofundamento teórico em relação a essas concepções sobre o desenho, pois muitos possuem a graduação em Pedagogia e as disciplinas de Arte nessa graduação ainda possuem uma carga horária pequena ou não são oferecidas. Assim, a elaboração de um produto educacional direcionado para a ampliação da visão do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental na compreensão e desenvolvimento do grafismo infantil se tornou pertinente.

Desta forma, desenvolvemos o minicurso “O desenho infantil: possibilidades de análises e práticas docentes”, no qual apresentamos aos professores as diferentes concepções

de ensino do desenho e propomos outros caminhos para o trabalho com desenho na sala de aula. Um dos caminhos propostos foi oferecer aos professores instrumentos para a análise dos desenhos produzidos por seus alunos que se relacionassem com a concepção de desenho considerada nesta pesquisa: uma linguagem expressiva que possui diferentes signos estéticos e comunicativos resultantes da influência do seu meio sociocultural.

Assim, a Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2006) foi o referencial teórico utilizado na construção dos instrumentos de análise visual ofertados aos professores, dado que muitos elementos conceituais da GDV dialogavam com a nossa concepção de desenho. Escolhemos uma das três metafunções propostas por Kress e van Leeuwen (2006): a metafunção Composicional. Os elementos que compõem a metafunção Composicional foram os instrumentos utilizados nas análises de desenhos infantil apresentados aos professores. Kress e van Leewen (2006) evidenciam a importância de se falar e pensar sobre o que é realmente comunicado nas imagens (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006).

A aplicação do minicurso nos ajudou a responder o problema de nossa pesquisa “Como o professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental entende o trabalho com o desenho discente em sua prática pedagógica?”, pois, por meio da coleta dos dados obtidos no curso, adquirimos uma maior compreensão de como é a prática dos professores participantes da pesquisa em relação ao trabalho com o desenho. Verificamos que a utilização de interpretações psicológicas na análise do desenho discente ainda é muito presente na prática dos professores e que a análise do processo criativo do aluno ainda é pouco utilizada na prática do professor.

Ao apresentarmos as metafunções da GDV no minicurso, percebemos o interesse dos professores em utilizá-las em sua prática docente e em seu cotidiano fora da escola como na observação de imagens do seu dia a dia e durante visitas a uma exposição. Percebemos uma desconstrução do seu olhar a respeito da sua ideia e prática de análise do desenho e a construção de novas possibilidades sobre sua prática.

As imagens de revistas, de livros, da Internet, de obras de arte, de fotografias são fontes imagéticas que auxiliam a criança no desenvolvimento do seu desenho, pois contribuem para a obtenção de mais elementos para a sua criação. Portanto, a escola tem um papel fundamental na oferta de atividades que envolvam o observar, o pensar e dialogar sobre essas imagens.

Como acreditamos que o aluno é protagonista de sua criação e o professor que compreende esse protagonismo e possui instrumentos teóricos para o desenvolvimento desse processo criativo terá mais elementos para incentivá-lo a buscar novos caminhos na produção

dos seus desenhos, registramos que esta pesquisa não se encerra nesta dissertação, pois ela abre espaço para outros possíveis desdobramentos.

A partir dos estudos desenvolvidos na presente dissertação, poder-se-ia aplicar o questionário proposto a diferentes grupos de professores do Ensino Fundamental. Desta forma, seria possível, por exemplo, inferir mais amplamente qual o percentual de professores que usa o desenho efetivamente em suas aulas, qual a finalidade do uso, qual seu conhecimento teórico sobre o assunto, dentre outras informações, podendo-se segmentar os resultados de acordo com o local de atuação do professor (escola pública ou privada), faixa etária, formação, entre outras. Essas informações podem ser importantes para a formulação de novas estratégias e práticas mais criativas e inovadoras para o ensino e aprendizagem do desenho no Ensino Fundamental como um todo e em contextos específicos com necessidades peculiares. Ademais, as metafunções propostas por Kress e van Leeuwen (2006) para a análise de imagens também podem ser aplicadas em outros momentos do planejamento do professor e não somente durante a observação dos desenhos discentes.

Por fim, reafirmamos que, ao apresentarmos novas possibilidades de análises de desenhos infantis com a finalidade de contribuir com a formação do professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental, disponibilizamos um caminho de descobertas acerca do processo criativo de nossos alunos e possibilidades de reflexão e (re)construção de nossa prática para o desenvolvimento da linguagem do desenho na Escola Básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGUSTO, S. de O. **Ver depois de olhar – a formação do olhar do professor para o desenho das crianças**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.
- BALBINO, G. E. da R. **Um estudo semiótico à luz da Gramática do Design Visual em charges de futebol**. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, 2018.
- BARBOSA LIMA, M. da C.; CARVALHO, A. M. P. de. O desenho infantil como instrumento de avaliação da construção do conhecimento físico. **NREEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias**, Vigo, v. 7, n. 2, p. 337- 348, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Componente Curricular Arte. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Arte. Ensino Fundamental. Primeiro e segundo ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciaturas. Brasília, 2006.
- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FERNANDES, J. D.C. **Semiótica e Gramática do Design Visual**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014
- FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: **Artes Médicas Sul**, 1999.
- FRANCO, M. L. P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M. H. C de T. **Arte na educação escolar**. 2. Ed. Revista – São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2º. Grau. Série: formação geral)
- GATTI, B.A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.
- GUALBERTO, C.L. **Multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa: Uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual**. 2016. 179f. Tese

(Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2016.

GUIMARÃES, R. C. **Educação ambiental na geografia do ensino fundamental: contribuição dos desenhos dos alunos do 5º ano em escolas municipais de Catalão (GO)**. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1994.

HODGE, R., KRESS, G. **Social semiotics**. London: Polity Press, 1988.

IAVELBERG, R. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2006.

_____. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

INBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: ARTMED, 2010.

IVENICKI, A. & CANEN, A. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. USA and Canada: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 2006.

LEITE, A. C. de C. G. **Interfaces entre desenho e letramento na Educação Infantil [manuscrito]: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2016. 83f. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Programa de Pós- graduação Stricto Sensu em Educação, 2016.

LOWENFELD, V., BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUQUET, G. H. **O Desenho infantil**. Porto: Civilização, 1969.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. G. **Didática do Ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998

MÉREDIÉU, F. **O Desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2006.

PECKHAM, M. **Man'S Rage of Chaos: Biology, Behavior and the Art**. Nova York: Schocken Paperback Edition, 1969.

PIAGET, J. **A formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SANTOS, Z. B. **A Linguística Sistêmico – funcional: algumas considerações**. Revista Solettras. Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ. Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-181, 2º sem. 2014.

SILVA, A. F.; AGUIAR Jr, O.; BELMIRO, C. A. **Imagens e desenhos infantis nos processos de construção de sentidos em uma sequência de ensino sobre ciclo da água**. Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, Vol. 17 (3), pp. 607-632, dezembro, 2015

SILVA, J. N. **Experiências em busca do desenho infantil dentro de uma perspectiva interdisciplinar de ensino**. 2014. 89f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SIQUARA, D. P. S. N. **Dialogando com o desenho: interações no processo de construção imagética da criança no quinto ano o Ensino Fundamental**. 2011. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2011

SCARELI, G. e GAVA, S. da S. **Children drawing and cultural products: How do mermaids appears?** Childhood & Philosophy, Issue 25, pp. 659 – 686, 2016.

SOARES, M. C. C. **Os processos de intercâmbio entre as crianças e a aprendizagem do desenho em contextos educativos**. 2013. 92f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

SOUZA, K.R e KERBAUY, M. T. M. **Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação**. Revista Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

Stern, A. **El lenguaje plástico**. Buenos Aires: Kapelusz, 1965.

TSUHAKO, Y. N. **O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal**. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

VALDUGA, M. F. **Desenho e atividades experimentais: uma proposta para o ensino de Ciências com alunos de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2018.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Trad. Zola Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WILSON, B.; WILSON, M. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: Leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999. cap. 04, p. 59 – 77.

APÊNDICE A - CATEGORIAS FINAIS E SUAS UNIDADES DE REGISTRO

Categoria final – Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento do desenho infantil	
Referência	Unidade de Registro
	E eu achei assim, a troca de experiências que cada um trouxe da sua realidade.
	A proposta na verdade é fazer com que essa criança, que vem cada vez mais nova no sexto ano. Essa criança não tem essa quebra de pegar vários professores. Um professor só faz todo o trabalho.
	Quando eu coloco uma criança para fazer um zigue-zague com a bola ou entre os cones, ela tem dificuldade para representar isso também no papel.
	Quando a família vai à escola, e vê a produção da criança, ela se emociona. Quando a gente fazia a exposição na escola, quase nenhum pai passava na exposição. A gente dizia para o pai, vai lá, vê a exposição. A gente falava no ouvido da criança para que quando o pai ou alguém chegasse, para a criança levar a pessoa lá na exposição, porque não era caminho da entrada. Para ela (responsável) ver tudo o que a criança fez. A criança ficava se sentindo orgulhosa, tirava foto, tirava foto com a mãe.
	Eu fui professora de pré-escola durante muito tempo. Quando a criança leva o desenho e diz pai, mãe! A mãe fazia assim: pá! (guarda o desenho). E dizia vamos embora. E aí já guardava o desenho dentro da mochila da criança.
	Lá na creche a gente faz o nosso portfólio. Como é que é o nosso portfólio? A gente faz, não em um dia específico, no dia em que as crianças querem desenhar, elas fazem um desenho e o traçado.
	São crianças que tem autismo, ou deficiência intelectual, às vezes, é como você falou, ele desenha para mim, “tia aquilo daí é uma casa” (são bolinhas). É um outro contexto. Tem a questão da deficiência, né. Como tem uns que não escrevem, eu sou a escriba deles. Então eu coloco lá, legal. A casinha aqui, aqui é você... Então eu trabalho desenho dessa forma nesse espaço.
	É como você falou na primeira aula, o desenho é uma linguagem. Eles expressam muita coisa, desde a antiguidade até os dias de hoje. Continuam expressando. Então, como a gente precisa trabalhar isso para ser valorizado na sociedade! A arte e o desenho especificamente.
	No traçado a gente vê qual é a evolução dele durante o ano. Tem sim trabalhinhos, mas tem o portfólio direcionado, que é mais ou menos para a gente verificar como é que está o andamento do traçado, do desenho, da pintura. Se ele vai usar, se ele não vai usar. O que ele está fazendo, porque que ele está fazendo.
Categoria	Final - Análise do desenho discente
Referência	Unidade de Registro
	Quando eu falei para você que na verdade a criança vai desenhar, mas a gente pode também estar perguntando e colhendo dela informações, que vão fazer com que ela pense sobre o papel dela social, sobre as questões que ela traz em si.
	Quem está no desenho, quem não está. Então a gente costuma escrever, quem é esse aqui que está aqui? Aí a gente escreve. Ah, é fulaninho? E o que o fulaninho está fazendo? Então, assim, tem toda uma pré-linguagem, tem todo um envolvimento tanto para ele desenhar, quanto para ele saber o que ele está desenhando. Ele (criança) vai poder interpretar aquilo dali.

	Eu achava que fosse fazer um curso, onde a gente fosse aprender a analisar um desenho da mesma forma que a gente vê na psicopedagogia, na psicanálise. Pensei que fosse uma coisa para o lado mais psicológico do desenho.
	No desenho observamos tudo o que a criança tem dos arquétipos que ela já traz. De como ela está sendo educada. Tudo isso é discutível dentro do desenho.
Categoria	Final – Formação continuada do professor
	Eu estou fazendo a pós para defender essa parte do desenho abstrato, mas eu já estou de olho em uma pós de literatura lá na faculdade de letras.
	E eu torço para que o Pedro II dê continuidade a outras perspectivas que com certeza o desenho tem.
	Sobre o desenho infantil, não há nenhuma especialização em algum local? E assim, seria muito interessante continuar esses estudos.
	Como eu te falei, eu estou fazendo uma pós que tem a ver com desenho. Assim, esse curso me deu amplos caminhos para pesquisar, para pesquisar muito mais.
	E a gente está buscando conhecimento. E quem tem conhecimento, ajuda o outro e passa para o outro.
	Agora eu como professora de desenho geométrico, também estou procurando, estou fazendo a pós, para poder ampliar o meu mercado de trabalho para poder dar aula de Artes Visuais pois a minha área está sendo eliminada.
Categoria	Final: Conceito de desenho infantil
	Eu tinha uma outra perspectiva em relação ao desenho. Eu fiz um curso de um dia sobre o desenho infantil, eu comprei um livro, mas é da Nanci Rabelo, sobre arteterapia. Quando eu cheguei aqui, vi o desenho sobre uma outra perspectiva.
	O todo é a criança, que lidamos com a linguagem escrita, com os signos linguísticos, com a linguagem.
	Você vê (desenho) além da questão da função social, você vê a questão do espaço. Uma criança para que ela comece (desenhar) desde o infantil até que ela chegue a desenhos tão bonitos como os que nós vimos, passa por toda uma trajetória e que essa também contribui na escrita e na leitura.
	A valorização também da arte em nossa sociedade. Esses desenhos apresentados são verdadeiras obras de arte.
	No dia em que ele aprender a escrever o nome, ela (mãe) vai prestar atenção. A escrita é mais importante que o desenho na sociedade. Quando a gente sabe que não é.
	O desenho é o que ele sente. Na história da humanidade, o desenho já contava as histórias. A escrita só veio depois.
	Sou professora de História também. Um dia, eu estava em casa, meu marido, perguntou assim: ah, mas isso aí você também estudou. Falando sobre a questão dos homens das cavernas. Desenho rupestre. Eu disse que a gente estuda pouco. A História começa depois da pré-história, então o que você vê na faculdade de História é o que vem depois... Depois que você começa a escrever. Depois da descoberta da escrita é daí para a frente que se dá mais ênfase. O que você vê antes, é uma noção rápida só para dizer assim: agora a história começa a partir daqui. Até nesse momento o desenho não é valorizado.
	Até quando você estuda a história da arte brasileira, não é enfocada a arte indígena. Que é a nossa pré-história. Na EBA a professora mal falou e já partiu para as outras fases da arte.
Categoria	Final: Contribuição da Gramática do Design Visual na prática do professor
	Eu achei a proposta legal, diferente do foco do que a maioria das pessoas

	estavam pensando. Foco que eu não conhecia, como ela falou, autores que eu nunca tinha ouvido falar.
	Eu tenho vários livros, mas nunca ouvi falar do Kress e van Leeuwen. Então para mim, já um novo (livro) para pesquisar.
	A gente não vai mais olhar o desenho com o mesmo foco. Vou olhar completamente diferente.
	Agora, quando eu pegar um desenho de um aluno, eu vou ver, nossa, tem o DADO.... Eu vou ver com um outro olhar.
	Professora, quando formos a uma exposição?? Risos. A gente demorava 3 horas, agora vamos demorar 5horas!!
	Até mesmo aquelas crianças que não falam, que não relatam, como é o caso que você trouxe hoje. O uso da GDV, dá a possibilidade de melhorar até a oralidade dela. E tudo mais.
	Eu não conhecia essa parte de análise do desenho. A GDV vai me ajudar muito.
Categoria	Final: Contribuição do curso na formação e práticas docentes
	O seu curso me abriu muitos caminhos, muitos caminhos mesmo! Na hora em que eu vi (curso) eu falei: Gente não é possível agora que eu estou precisando disso, apareceu! Maravilhoso!
	Assim, dentro das linguagens que se referem ao ser humano, no caso a das crianças e adolescentes, o curso veio para completar mais a nossa formação.
	Eu falo sobre a acolhida do curso. Foi muito boa. Assim, foi desde o primeiro dia e durante os três dias que eu vim. Foram muito bons, né.
	Eu trabalho em uma sala de recursos em Belford Roxo. Eu usei na minha aula o exemplo do primeiro dia da aula que foi a atividade do Perfil. Eu pedi um autorretrato para eles e da família. Eu já mudei totalmente agora o meu conceito de como eles podem fazer, e, peço muitos mais desenhos livres.
	Eu posso fazer uma correlação entre como é inserir a linguagem do movimento e a linguagem do desenho que é mais uma linguagem.
	Tem uma coisa que eu aprendi e que eu não vou esquecer mais: eu nunca mais vou perguntar ao meu aluno o que você desenhou. Vou perguntar: me conte sobre o seu desenho.
	O olhar mudou não só para a prática quanto para a vida também. Para mim, né. É outro olhar, que eu não sabia o quanto o desenho é tão importante assim. Como eu sou professora do 1º. ano, a escola fica em cima da escrita, da leitura, mas o desenho é deixado de lado. Então esse curso me ofereceu um outro olhar. Percebi a importância que o desenho tem. Então eu vou carregar isso para a vida. Para minha vida do magistério. Obrigada professora.

Fonte: A autora, 2020.

APÊNDICE B – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO (Aplicado no primeiro dia do Minicurso)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II**



Pró-Reitoria de Pós- graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica
Colégio Pedro II

Caro(a) professor(a)

Sou mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Este questionário faz parte da minha pesquisa denominada “O DESENHO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ANÁLISE”, realizada no Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. O objetivo desse questionário é compreender a formação em Artes do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental e analisar a prática do uso do desenho infantil em sala de aula.

Gostaria de pedir a sua colaboração no preenchimento do questionário para que a pesquisa possa ter dados necessários para o seu prosseguimento.

Para fins de esclarecimento, seu nome ficará em sigilo e todas as informações apresentadas neste questionário serão usadas somente para fins acadêmicos.

Muito obrigada pela sua contribuição!

Prof^a. Camila oliveira Louro Machado

Perfil

Nome (opcional): _____

1- Há quanto tempo você leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

() 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () 15 a 20 anos () 20 anos ou mais

2- Qual é a sua formação?

() Nível Médio – Curso Normal () Graduação () Pós- Graduação () Mestrado () Doutorado

3- Você possui formação em Pedagogia? () Sim () Não

4- Caso tenha respondido sim, em qual instituição?

5- Se você não possui formação em Pedagogia, qual é a sua área de formação?

6- Em sua graduação, você recebeu alguma formação em Artes? () Sim () Não

7 – Se sim, qual foi a duração dessa formação?

Prática

8- Você utiliza o desenho infantil em sua prática? () Sim () Não

9- Caso afirmativo, com que objetivo você o utiliza?

() Ilustrar o conteúdo estudado.

() Ocupar o aluno que finalizou primeiro a atividade.

() Realizar uma atividade de criação, durante a qual o aluno tem a oportunidade de desenvolver o seu processo de criação.

() Ilustrar histórias narradas por você para a turma.

10 – Você costuma analisar os desenhos produzidos por seus alunos? () Sim () Não

11- Se sim, com qual finalidade?

12- Você utiliza alguma referência teórica para orientar a sua análise dos desenhos produzidos por seus alunos? () Sim () Não

13 – Se você utiliza, qual é a sua referência teórica?

Formação Continuada

14- Você gostaria de ampliar a sua formação sobre o desenho infantil?

() Sim () Não

Objetivos do questionário:

- Compreender a formação em Artes do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Analisar a prática do uso do desenho infantil em sala de aula.

APÊNDICE B - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

ROTERIO DE QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO COLÉGIO PEDRO II



Pró-Reitoria de Pós- graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica
Colégio Pedro II

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL

- 1- Você acha que o curso apresentado contribuiu para a ampliação da sua formação sobre o desenho infantil ?
- 2- No questionário apresentado no início do curso, uma grande parcela dos professores afirmou que utilizam o desenho infantil em sua prática. Você também o utiliza? Com que finalidade?
- 3- Após a apresentação no curso dos instrumentos teóricos para a análise de desenhos, existe uma possibilidade de você implementar o uso desses instrumentos em sua prática?
- 4- Você utilizaria a Gramática do Design Visual como referência teórica para orientar a sua análise dos desenhos produzidos por seus alunos?
- 5- Quais os benefícios o curso traria para a sua prática?

APÊNDICE C- TCLE (Aplicado no primeiro dia do Minicurso)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO COLÉGIO PEDRO II



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada “O DESENHO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ANÁLISE”, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é oferecer uma proposta de ampliação da formação do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da construção da produção imagética dos seus alunos e oferecer instrumentos de análises de desenhos para que o professor possa auxiliar o seu aluno em seu desenvolvimento na linguagem do desenho.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário semiaberto e de uma entrevista que serão aplicados no início e no final do minicurso “O desenho infantil: possibilidades de análises e práticas docentes”. Os questionários serão aplicados no início do curso e serão organizados em questões de múltipla escolha e questões discursivas. Seu tempo de duração será de aproximadamente 20 (vinte) minutos. As entrevistas acontecerão ao final do curso e poderão ser realizadas em pequenos grupos. Seu tempo de duração é de aproximadamente 40 (quarenta) minutos. As respostas das entrevistas serão gravadas no gravador do telefone celular, transcritas e armazenadas em arquivos digitais que serão utilizados somente pela pesquisadora para o desenvolvimento da presente pesquisa. Serão retiradas fotos e/ou realizadas filmagens com o objetivo de registrar os encontros. Todo o material coletado na pesquisa será mantido arquivado, por pelo menos 5 (cinco) anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/CPII.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar algum constrangimento ao responder as perguntas e da entrevista referentes a sua formação acadêmica e à sua prática pedagógica. Entende-se risco como a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano. Objetivando conter e sanar estes riscos, o participante tem a possibilidade de receber do pesquisador, durante a realização do questionário e da entrevista, toda a assistência necessária caso haja dúvidas sobre as questões presentes no questionário. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: proporcionar ao professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental o compartilhar de suas experiências e percepções de sua prática em sala de aula, valorizando a sua formação profissional; contribuir na construção de um conhecimento científico cujo o objetivo é ampliar a formação pedagógica do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de receber as informações sobre os desfechos da pesquisa (data da defesa e publicações).

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar se justificar. Se desejar sair da pesquisa, você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei. Caso a pesquisa necessite de encontros extras para a coleta de dados, fora do horário do curso

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Camila Oliveira Louro Machado pelo telefone (021) 986245836 ou pelo e-mail: camilalouro@yahoo.com.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/_____
-------------------------------	---------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/_____
---------------------------------	---------------------

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica participante: _____

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
 TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
 Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>