

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *CAMPUS* SOROCABA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ÉRICO VINICIUS FONSECA DOS SANTOS**

**POR ONDE CAMINHA O DESENHO NA ESCOLA: PENSANDO SEUS ESPAÇOS  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Sorocaba  
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *CAMPUS* SOROCABA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ÉRICO VINICIUS FONSECA DOS SANTOS**

**POR ONDE CAMINHA O DESENHO NA ESCOLA: PENSANDO SEUS ESPAÇOS  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas e Biológicas da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Sorocaba  
2019

Fonseca dos Santos, Érico Vinicius

POR ONDE CAMINHA O DESENHO NA ESCOLA: PENSANDO  
SEUS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL / Érico Vinicius Fonseca dos Santos.  
-- 2019.

51 f. : 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação)-Universidade Federal de São  
Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Banca examinadora: Maria Walburga dos Santos, Maria José Braga Falcão

Bibliografia

1. Desenho. 2. Educação Infantil. 3. Formação de Professores. I.  
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**ÉRICO VINICIUS FONSECA DOS SANTOS**

**POR ONDE CAMINHA O DESENHO NA ESCOLA: PENSANDO SEUS ESPAÇOS  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas e Biológicas da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Sorocaba, 18 de Dezembro de 2019.



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi  
Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba  
Orientadora



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria José Braga Falcão  
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo  
Examinadora



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Walburga dos Santos  
Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba  
Examinadora

## **DEDICATÓRIA**

*Para todas as crianças que teimam em deixar viver a/o artista que habita dentro de seus corpos, ainda que a escola insista em convencê-las do contrário.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a luta historicamente incessante do povo brasileiro em reivindicar um espaço de formação superior, público, gratuito e de qualidade social como direito de todos. A luta em defesa da educação pública é um legado para a vida.

À minha mãe, Maria Imaculada Fonseca dos Santos, pelo exemplo incondicional de amor, força e bom humor proporcionados ao longo de toda vida, independente das adversidades cotidianas. Aprender a ver o mundo pelo seu modo de ver a vida continua sendo a maior motivação que me faz seguir em frente.

À minha família como um todo e em especial à querida vizinha Dona Rita, pela eterna ternura transpassada em forma de carinho, pastel e pipoca, assim como pela compreensão nos muitos dias de ausência em que os trabalhos me eram urgentes. As referências mais humanas de bondade e gentileza eu devo a vocês.

À minha companheira Laís Caroline Rodrigues, por todos os momentos de cumplicidade, afeto e inspiração compartilhados no traçado tátil de nossa história amorosa, brega e apaixonada. Seu sorriso é o que me faz sorrir.

Aos meus amigos e amigas, companheiros e companheiras de trabalho, estudo e sonhos pelas longas caminhadas compartilhadas lado a lado. Com vocês a jornada se mostrou a real conquista deste ciclo.

Às professoras e professores com quem pude conviver ao longo de minha formação, da pré-escola à graduação, pelos incontáveis dias de dedicação, apoio e trocas significativas. Muita gratidão.

À minha orientadora e professora Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, por toda generosidade, paz-ciência e confiança depositadas na construção deste trabalho. A beleza das flores reflete a profunda admiração, simpatia e respeito que lhe cativo.

Às integrantes da banca, Professora Walburga e Professora Maria José, por aceitarem gentilmente compartilhar com suas visões de mundo, ampliadas e atentas em torno da proposta temática discutida neste trabalho. Muito obrigado.

## RESUMO

FONSECA DOS SANTOS, Érico Vinicius. *Por onde caminha o desenho na escola: pensando seus espaços na educação infantil*. 2019. 51 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2019.

Com base na compreensão do ensino de Arte como parte indispensável ao conjunto de saberes a serem trabalhados nas escolas públicas de Educação Infantil, a presente pesquisa se destinou a identificar os espaços percorridos pelo desenho infantil no contexto escolar, suas possibilidades criadoras e seus significados relacionados ao desenvolvimento psicológico, sensível e interpretativo do contexto em que a criança vive. De caráter bibliográfico, a pesquisa tomou como base de estudo três principais enfoques: a significação dos grafismos da criança (como expressão, criação e comunicação); o processo de formação docente para o trabalho com o desenho na escola (pensando nas condições destes profissionais paralelamente à valorização ou desvalorização da Arte/Educação no país); e a identificação, na literatura da área, de caminhos percorridos pelo desenho das crianças no espaço escolar da Educação Infantil, tendo o fazer artístico como elemento chave nas abordagens pedagógicas. Com a realização da pesquisa, observou-se a necessidade de uma atenta percepção para o fazer artístico significativo do desenho em meio às práticas pedagógicas na Educação Infantil, evidenciando-se um extenso percurso de possibilidades e limitações. Observou-se a importância da formação artística no curso de Licenciatura em Pedagogia, além da carência de incentivos culturais e sociais voltados à garantia de condições favoráveis à educação pública de boa qualidade no país, desde a formação docente até a estruturação física das instituições escolares.

**Palavras-chave:** Desenho; Educação Infantil; Formação de Professores.

## ABSTRACT

FONSECA DOS SANTOS, Érico Vinicius. *The paths of drawing in school: thinking about its spaces in early childhood education*. 2019. 51 pages. Undergraduate thesis (Licenciatura in Pedagogy) - Federal University of São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2019.

Based on the understanding of Art teaching as an indispensable part of the set of knowledge to be worked in the public schools of Early Childhood Education, this research aimed to identify the spaces covered by children's drawing in the school context, its creative possibilities and its meanings related to psychological, sensitive and interpretative development of the context in which the child lives. With a bibliographic character, the research was based on three main approaches: the meaning of the child's graphics (both as expression and as creation); the process of teacher's education to work with drawing in school (thinking about the conditions of these professionals in parallel with the appreciation or devaluation of Art / Education in the country); and the identification, in the literature of the area, of paths taken by children's drawing in the kindergarten, having the artistic making as a key element in pedagogical approaches. With the accomplishment of the research, it was observed the necessity of a careful perception for the significant artistic making of the drawing in pedagogical practices in Early Childhood Education, evidencing an extensive course of possibilities and limitations. The importance of artistic education in the Pedagogy course was observed, in addition to the lack of cultural and social incentives aimed at ensuring favorable conditions for good quality public education in the country, from teacher education to the material structuring of schools.

**Keywords:** Drawing; Early childhood education; Teacher's education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho de minha mãe e eu .....	16
Figura 2 – Desenho de personagens imaginários .....	16
Figura 3 – Desenho em homenagem a companheira .....	18
Figura 4 – Graffiti em homenagem à luta dos professores/as .....	19
Figura 5 – Cavalos na caverna de Lascaux .....	26
Figura 6 – Babirusa e marcas de mãos .....	26
Figura 7 – Obra de uma criança no período minóico .....	27
Figura 8 – O vestido da princesa roqueira .....	29
Figura 9 – Atividade de pintura na creche .....	29
Figura 10 – Quadro conceitual sobre o desenho infantil .....	31
Figura 11 – Garatuja infantil .....	31
Figura 8 – Corpos humanos "girinos" e coloridos .....	32
Figura 9 – Corpos humanos "girinos" .....	32
Figura 10 – Animais e figura humana .....	33
Figura 11 – Paisagem cotidiana de casa .....	34
Figura 12 – O espaço sideral .....	35

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Portal SciELO .....	21
--------------------------------	----

Tabela 2 – Biblioteca Digital UFSCar .....	22
Tabela 3 – Biblioteca Digital UNICAMP .....	22
Tabela 4 – Periódicos CAPES .....	23

### **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COPEDI – Congresso Paulista de Educação Infantil

GIAPE – Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais

IC – Iniciação Científica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SciELO - Scientific Electronic Library Online

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. CAPÍTULO I. MEMORIAL .....</b>	<b>16</b>
<b>3. CAPÍTULO II. METODOLOGIA .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1 Assim foi feito o Levantamento Bibliográfico .....</b>	<b>21</b>
<b>4. QUADRO TEÓRICO: Desenhos da criança tracejados na escola .....</b>	<b>25</b>
<b>4.1 Significados do Desenho Infantil .....</b>	<b>25</b>
<b>4.2 A formação de professores/as de crianças para o trabalho com     desenho .....</b>	<b>37</b>
<b>4.3 Por onde caminha o desenho na escola .....</b>	<b>41</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES: Traçando novos caminhos com o desenho.....</b>	<b>45</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>48</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A ocasião em que nos permitimos produzir um desenho enquanto adultos, acontece mediante lembranças de referências pessoais que trazem consigo uma carga variada de sentimentos e de modos de pensar envolvidos no processo criativo, que vamos construindo desde contribuições interpessoais que se dão na escola e fora dela. Dependendo da maneira como a expressão gráfica foi abordada, pode ter sido alterada a qualidade das experiências estéticas vividas.

Os processos de fazer artístico percorridos por meio do desenho, revelam nitidamente as influências recebidas no contexto escolar de diferentes formas e em diversos momentos da formação dos sujeitos, a depender das abordagens pedagógicas que se incumbiram de contribuir ou para o desenvolvimento contínuo da linguagem gráfico-plástica ou com sua possível e gradativa estagnação, neste último caso, tendo como causa a valorização de algumas linguagens em detrimento de outras.

A presente pesquisa começou a ser construída com as primeiras sessões de orientação em março de 2018. Desde essa semente, aconteceu a aprovação para realização, por um período de 12 meses, da pesquisa no âmbito da Coordenadoria de Iniciação Científica e Tecnológica (CoordIC) da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCar na modalidade de Iniciação Científica e Tecnológica sem Remuneração (ICT SR). Dando continuidade a seu aprofundamento por novo prazo de 1 ano, percorreu-se a trajetória que levou ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Pedagogia. É nesse contexto que certos caminhos foram trilhados para que os espaços ocupados e percorridos pelo desenho infantil no ambiente escolar fossem indagados. Mas vale mencionar, à guisa de introdução, que de 1976 a 1983 a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Angélica Medeiros Albano realizou sua pesquisa de Mestrado, com orientação do Prof. Dr. Lino de Macedo, denominada “O espaço do desenho: a educação do educador”, na qual já verificou a existência de um processo de atrofia da linguagem do desenho da criança na escola, sendo substituída como código lúdico pela exclusividade do verbal, culminando em um desaparecimento do desenho como possibilidade de expressão: o que, todavia, não está ligado ao amadurecimento da criança.

De acordo com esta pesquisadora, o cerne do problema está na ênfase dada na escola a determinadas linguagens e ao ostracismo de outras: a dicotomia vivida em nossa sociedade entre arte e vida, entre trabalho e lazer, entre natureza e cultura. Por isso, as linguagens lúdicas na escola cessam seu desenvolvimento na infância, mas deveriam ter igual direito do ambiente escolar Albano (2013).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Angélica Medeiros Albano publicou sua dissertação em forma de livro em 1984 com o mesmo título, mas utilizando o sobrenome “Moreira”. Sendo uma obra reconhecida por sua importância na área do ensino de

Isto revela as ideologias que permeiam a escola, dentre as quais, de acordo com Albano (2013), a de que se reconhece somente teoricamente que a criança precisa brincar – lembrando que desenho é uma forma de jogo – e que a Educação Infantil, salvo raras exceções, procura corresponder ao desejo dos adultos, submetidos à ideologia dominante na sociedade, de que a escola deva ser uma “escola forte”, entendida como aquela que promove o mais rapidamente a alfabetização, que é socialmente compreendida como signo de sucesso.

Traçando um panorama histórico do período inicial da ditadura civil militar ao final da década de oitenta referente às condições de se trabalhar o ensino de Arte no Brasil, Ana Mae Barbosa (1989), renomada estudiosa deste campo, destaca ideias fundamentais para se analisar o contexto do surgimento da Arte como disciplina obrigatória no currículo educacional e que perpassam questões intrinsecamente políticas, econômicas e pedagógicas daquela época até a contemporaneidade, a depender das demandas sociais.

A autora afirma que quando as artes apareceram nas escolas brasileiras com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 como “matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (1º e 2º graus)” (BARBOSA, 1989, p. 170) e com característica de ação polivalente, não foi como uma conquista de Arte/Educadores ou de movimentos artísticos pró educação, mas sim para atender a um modelo norte-americano de escola técnica-profissionalizante, defendido também pelo regime militar, de capacitar as pessoas exclusivamente para formação de mão de obra barata e pouco qualificada às demandas do mercado (BARBOSA, 1989). Tal situação, de baixa qualidade formativa de educandos, estendia-se também à formação de professores/as no campo das artes à época. De acordo com Ana Mae Barbosa:

Os cursos de arte-educação nas universidades foram criados em 1973, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país. O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau. (BARBOSA, 1989, p. 170)

Diante deste quadro de escassez formativa de professores/as de Arte no país naquele período, a autora criticava que a lei federal tornasse obrigatória as artes na escola, mas não tivesse cursos apropriados para formar Arte/Educadores nas Universidades. Ela apontava para o fato de ser um absurdo epistemológico a intenção de transformar em professor/a de Teatro, Dança, Música, Artes Visuais uma pessoa que estudou artes por apenas dois anos. Analisando as considerações da autora e comparando-as com o que se propõe em termos de trabalho artístico nas

---

Arte, é relevante mencionar que o livro se encontra citado em diversos trabalhos acadêmicos com autoria de “Moreira”, dadas as diversas edições feitas com esse sobrenome.

escolas de Educação Infantil pela atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tomo como evidente o fato de que ainda há de se caminhar muito para sermos capazes de atender aos direitos culturais das crianças, conforme expectativas apresentadas pela BNCC:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. (BRASIL, 2017, p. 41)

Albano (2013) relata que ao passar pela Educação Infantil, as crianças que antes se expressavam pelo desenho como uma continuidade das brincadeiras, do jogo enquanto uma linguagem própria, têm agora o contato com o ensino de uma linguagem outra, que não mais a gráfica como central, mas a verbal. A autora chama a atenção para o fato de que a alfabetização precoce pode desestimular o desenvolvimento gráfico da criança, ressaltando o problema da “supervalorização de um ensino verbal, calcado em atividades intelectuais e abstratas, em detrimento da descoberta, do jogo, da criação e da pesquisa” (ALBANO, 2013, p. 68) que o desenho representa.

O ensino de Arte durante o processo de aprendizagem tem total importância para a construção do conhecimento. Infelizmente, percebe-se que o seu papel como agente de expressão da subjetividade recebe pouca atenção nas escolas de modo geral, o que ocasiona uma estagnação nos estudantes, levando-os ao bloqueio de suas potencialidades expressivas, de criação e da própria aprendizagem (GODOI, 2001).

O interesse em ressaltar a importância do desenho das crianças, considerando principal e especificamente as práticas pedagógicas tidas no ambiente escolarizado de Educação Infantil, surge a partir do momento em que seu fazer artístico vêm a ser concebido sob um julgamento inadequado de passatempo durante as aulas – entendido como uma ocupação de lacuna ociosa, algo que não deveria ser (LEITE, 2001, p. 121) – descabido de significações do desenvolvimento humano ou mesmo sendo visto como atividade menos importante em relação à cultura verbal.

Sustentando tais inquietações em relação ao tema, as colocações de Odirlei Paulino dos Santos (2014), Marcilene do Nascimento Silva e Isabela Augusta Andrade Souza (2011) corroboram a necessidade de uma análise mais atenta em torno deste sentimento de desvalorização do desenho da criança na própria instituição escolar, pontuando que os trabalhos com desenhos infantis nas séries iniciais pouco ocorrem nas escolas e, quando acontecem, se apresentam como

propostas bastante restritas à produção artística, esvaziada de mediação do professor ou de estímulo às criações das crianças. Se entendidas como se fosse uma forma de manter as crianças quietas por alguns momentos (SILVA e SOUZA, 2011), tais práticas, conseqüentemente, colaboram para a domesticação de seus corpos e mentes de acordo com os limites ditados por uma sociedade majoritariamente adulta, invisibilizando as expressões infantis desde muito cedo (SANTOS, 2014).

Situações como as destacadas por Santos (2014) e Silva e Souza (2011) trazem à tona relevantes questões a serem discutidas no decorrer da pesquisa, tais como: o que ocorre histórica e contemporaneamente com ensino da Arte nas escolas do país? Por que se mostram tão escassas abordagens pedagógicas significativas das produções das crianças na escola pública? Como o processo de formação de professores e professoras da Educação Infantil contribui com esta realidade ao longo dos anos? E no tocante às condições materiais, para um trabalho docente realmente satisfatório em Artes Visuais (campo no qual o desenho se encontra), têm sido garantidas as necessidades básicas para atuação profissional?

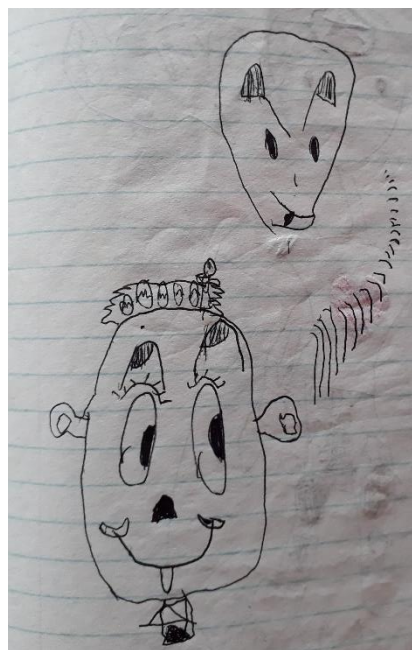
## 2. CAPÍTULO I.

**Memorial: ver as formas emergirem dos rabiscos das crianças é assistir a um dos milagres da natureza...**

Por meio desta singela apresentação, nomeada de memorial, busquei relacionar de forma escrita e ora imagética, os caminhos que me fizeram percorrer a vida, lado a lado com o desenho, mesmo antes de eu saber caminhar. O subtítulo do memorial, baseado em uma afirmação de Rudolf Arnheim – “ver a forma organizada emergir dos rabiscos das crianças é assistir a um dos milagres da natureza” (ARNHEIM, 2005, p. 164) – foi escolhido por ter sido uma frase trazida à lembrança pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Braga Falcão durante o debate sobre o trabalho. É uma afirmação que faz menção aos modos pelos quais nossas trajetórias de iniciam, emergindo tal como os rabiscos da criança pequena, mais ou menos sem controle, e fluindo de forma incessante pela vida para outras formas e configurações. Até onde a memória me permite afirmar, o fazer artístico expressado através do desenho sempre esteve presente comigo, me proporcionando muitas realizações por meio dele, bastando apenas um caderno simples, uma caneta ou um lápis mal apontado para a magia acontecer.



**Figura 1** - Desenho de minha mãe e eu em nossa antiga casa ( Fonte: acervo pessoal do autor)



**Figura 2** - Desenho de personagens imaginários (Fonte: acervo pessoal do autor)

Desde à infância, de filho único de mãe solteira, trabalhadora a vida toda, que encontrava



no traçado lúdico de seu imaginário um espaço estimulador de criatividade, seja de frente para o mar na primeira visita à praia com a família ou juntamente com os colegas de rua, brincando de desenhar personagens cativantes, o desenho me acompanhou intimamente ao longo de todos esses 28 anos de história, que também é graficamente representada.

A respeito desses desenhos, a professora Maria José Falcão nos provocou a olhar de novo e refletir, com base em Arnheim (2005), sobre a importância de se valorizar o desenho da criança.<sup>2</sup> Este autor menciona que de fato o desenho de uma criança é mais simples do que uma pintura de Giambattista Tiepolo, um dos grandes mestres da pintura italiana, porém é necessário considerar a simplicidade relativa, que se aplica a todos os níveis de complexidade. Diz ele que “todas as verdadeiras obras de arte são absolutamente complexas mesmo quando parecem ‘simples’.” (ARNHEIM, 2005, p. 51). O autor comenta que a criança reduz a uma única dimensão as paredes das casas a contornos de figuras planas, mas que cumprem sua finalidade. Precisamos ser capazes de perceber a “admirável lógica com que a criança adapta seus desenhos às condições do meio bidimensional” (ARNHEIM, 2005, p. 189).

Quando Maria José Falcão nos convidou a olhar novamente e de modo novo para os desenhos apresentados nas figuras 1 e 2, à luz de Arnheim, apontou para o fato de este autor abordar o desenvolvimento da construção da forma e refletir sobre como as crianças desenhavam, sobre o que faz com que as crianças deem tamanhos diferentes aos objetos em seus desenhos, sobre como cada criança representa o espaço. Assim, Maria José observa o quanto foi difícil e interessante o meu ato mental quando criança de traduzir minha realidade para o plano de dimensões planas, por meio de muitos traços, linhas e rabiscos, criando emaranhados de ideias pelos quais recriei meu mundo. E ainda, neste contexto, Maria José liga poeticamente meus desenhos da infância ao agradecimento que faço à minha mãe e à menção a ela logo após exibir meu desenho de nós dois juntos em casa, mencionando Adélia Prado:

*Solar*

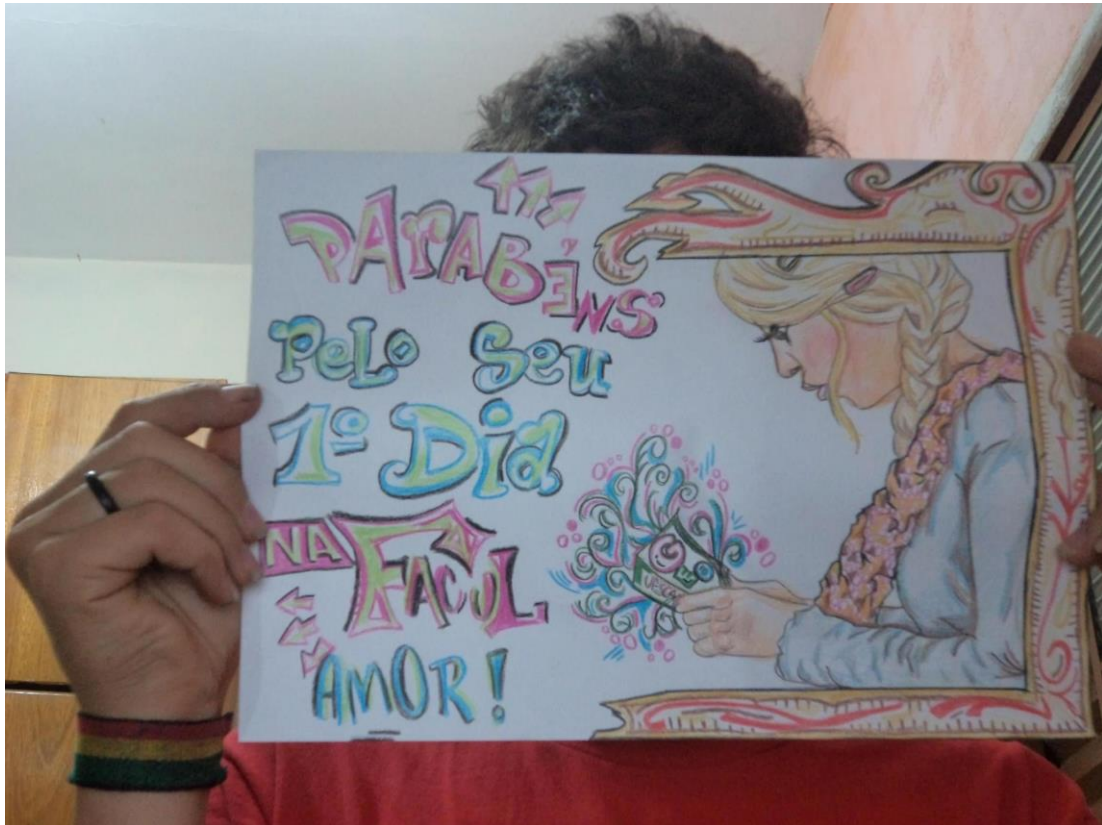
*Minha mãe cozinhava exatamente  
arroz, feijão-roxinho,  
molho de batatinhas.  
Mas cantava.*

Trazendo esses desenhos para o trabalho com a enorme satisfação que tive ao produzi-los, admirá-los e conhecê-los mais ainda hoje, é reforçado meu prazer de desenhar, tanto

---

<sup>2</sup> Informação pessoal concedida pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Braga Falcão por ocasião da defesa do Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura em Pedagogia (TCCLiPed) intitulado “Por onde caminha o desenho na escola: pensando seus espaços na Educação Infantil”, de Érico Vinícius Fonseca dos Santos, em 18 de Dezembro de 2019 às 10h00, no prédio AT 2, 1º andar, sala 103 da UFCar.

reservadamente ao preparar surpresas carinhosas para alguém ou rodeado de amigos aproximados também pelo gosto em desenhar ao ar livre, para a comunidade.



*Figura 3 - Presente desenhado em homenagem à companheira pelo seu ingresso na universidade  
(Fonte: acervo pessoal do autor)*

Riscar, colorir e sorrir com a ajuda do desenho, de acordo com os referenciais formativos oportunizados ao longo da vida, sempre me fizeram enxergar no desenho uma possibilidade de reconhecimento e envolvimento verdadeiro naquilo que se pré-dispõe com o desenhar e que gera um prazer indescritível, ocupando destaque entre as demais linguagens artísticas que pude experimentar, da escola à universidade.

Por tanto pensar neste tema como possível caminho para as pesquisas de Iniciação Científica e de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, rememoro toda uma trajetória, ora apaixonada pela experiência pessoal do desenho, ora inconformada com a (des)atenção que lhe é destinada na escola e na formação de professores/as em geral. Pelas crianças que deixam o desenho de lado ao longo da vida, encontro aqui uma oportunidade de compreender e refletir desde os primeiros passos sobre a pergunta: Por onde caminha o desenho na escola?



**Figura 4** - Graffiti em homenagem à luta dos professores e professoras de São Paulo e do Paraná. Realizado no evento Despertar das Flores no bairro Habiteto, Zona Norte de Sorocaba em 2015, primeiro ano de graduação (Fonte: acervo pessoal do autor)

### 3. CAPÍTULO II. METODOLOGIA

Sendo a pesquisa de cunho bibliográfico, inicialmente o acesso à literatura se deu pelos referenciais teóricos principais, indicados ao longo das reuniões de instrução com a orientadora da pesquisa, possibilitando melhores condições de compreensão da área escolhida. Em seguida, por meio do levantamento bibliográfico, foram construídos quadros de referenciais teóricos a partir de buscas específicas relacionadas à temática do desenho infantil na escola e da Arte/Educação em diferentes bases de dados online dedicadas à divulgação de trabalhos exclusivamente acadêmicos, que foram: a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) e os acervos das bibliotecas virtuais da UFSCar, da Unicamp e da Capes.

Um conjunto de livros, teses, dissertações, TCC's e artigos científicos passou a compor o quadro teórico do trabalho, sendo realizadas as leituras e fichamentos, buscando-se sempre colocar as referências em diálogo, analisando as concepções defendidas por seus autores e autoras.

É pertinente pontuar, portanto, que o referencial teórico utilizado na pesquisa compreende tanto o levantamento bibliográfico feito nas bases de dados (destacas nas tabelas a seguir) como de sugestões de leituras outras, indicadas pela orientadora do trabalho.

A partir das reflexões proporcionadas anteriormente pelo processo da Iniciação Científica (IC), guiada pela mesma temática, pude participar do “*VIII Congresso Paulista de Educação Infantil - COPEDI*” e “*IV Simpósio Internacional de Educação Infantil: Educação como prática de liberdade!*”, com apresentação de pôster intitulado: "Por onde caminha o desenho na Educação Infantil " realizado de 16 de abril de 2019, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em parceria com a UFSCar.

Após findar o processo de leituras, discussões, escrita e entrega do relatório final da IC, houve também a oportunidade de apresentação dos resultados obtidos na pesquisa por meio de pôster, intitulado “Por onde caminha o desenho na escola: pensando seus espaços na Educação Infantil” e socializado no “*XXVI Congresso de Iniciação Científica e XI Congresso de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação*”, evento realizado no próprio *campus* Sorocaba da UFSCar no dia 13 de novembro de 2019.

Apresentaram-se como principais referências teóricas as pesquisas de Ana Angelica Albano (2013), Ana Mae Barbosa (2004 e 2009), Euzânia B. F. Andrade (2012), Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (2008), João F. Duarte Junior (1991), Susana Rangel Vieira da Cunha (2002, 2017, 2019), Odirlei Paulino dos Santos (2014), Maria Isabel Ferraz Pereira Leite (2001), Silvana de Oliveira Augusto (2009), Lucia Gouvêa Pimentel e Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (2018).

É válido ressaltar que, no período de finalização da escrita do TCC, aproximadamente no

término do segundo semestre deste ano, a fim de evidenciar novas discussões acerca do tema abordado, uma segunda revisão bibliográfica foi realizada a partir das mesmas palavras-chave utilizadas antes nas bases de dados que constituíram o quadro teórico levantado. Destacando apenas publicações com o recorte temporal de 2019, os resultados apresentados não apontaram para trabalhos recentes referentes ao enfoque aqui definido. O único capítulo de livro de 2019 (último ano de dedicação a este processo no formato de TCC) escolhido para ser adicionado ao trabalho, foi o de Cunha (2019), indicado pela orientadora como leitura e debate em uma reunião do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE), no período em que estudamos sobre a culturas visuais na Educação Infantil.

Tanto o desenvolvimento da pesquisa de Iniciação Científica quanto do TCC se propôs a discutir o tema da abordagem artística do desenho no contexto das escolas de Educação Infantil e seguiu conforme os trajetos planejados nos cronogramas de pesquisa. Foi possível construir enquanto experiência formativa neste ciclo de estudos, desde as leituras, até as reuniões com orientadora e participações no GIAPE junto aos colegas de formação, um enriquecedor processo de aprendizagem sobre o tema, motivando e inquietando-me cada vez mais numa compreensão compromissada com a defesa do desenho das crianças como legítimo direito de expressão, de linguagem e de criação na infância.

### 3.1 Assim foi feito o Levantamento Bibliográfico

**Tabela I - Scientific Electronic Library Online (SciELO)**

<b>Portal SciELO - Scientific Electronic Library Online</b>			
<b>Palavra-chave</b>	<b>Nº de referências encontradas no total</b>	<b>Nº de referências selecionadas para a pesquisa</b>	<b>Títulos selecionados para a pesquisa</b>
desenho AND educação	203	0	
desenho AND educação infantil	17	0	
desenho AND escola	96	0	



desenho AND criança	100	0	
Arte-educação AND escola	76	1	- GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. <b>Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas.</b> Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008.

**Tabela II – Sistema Integrado de Bibliotecas UFSCar**

<https://www.pergamum.ufscar.br/biblioteca/index.php>

<b>Biblioteca digital UFSCar</b>			
<b>Palavra-chave</b>	<b>Nº de referências encontradas no total</b>	<b>Nº de referências selecionadas para a pesquisa</b>	<b>Títulos selecionados para a pesquisa</b>
desenho AND educação	1	0	
desenho AND educação infantil	0	0	
desenho AND escola	0	0	
desenho AND criança	1	0	
Arte-educação AND escola	1	1	- SANTOS, Odirlei Paulino dos. <b>O ensino da Arte: entrelugares da estética à (re)significação do trabalho docente.</b> 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

**Tabela III – Sistemas de Bibliotecas da UNICAMP (SBU)**

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>

<b>Biblioteca digital UNICAMP</b>			
<b>Palavra-chave</b>	<b>Nº de referências encontradas no total</b>	<b>Nº de referências selecionadas para a pesquisa</b>	<b>Títulos selecionados para a pesquisa</b>
desenho AND educação	219	3	- FERREIRA, Sueli. <b>Figuração e imaginação: um estudo da constituição social do desenho infantil.</b> 1996. 157 p. Dissertação (Mestrado) -

			<p>Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:</p> <p>- GODOI, Evanilda de. <b>Arte e educação</b>. 2001. 47 p. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.</p> <p>- LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. <b>O que e como desenharam as crianças?</b>: refletindo sobre condições de produtos cultural da infância. 2001. 184 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.</p>
desenho AND educação infantil	49	0	
desenho AND escola	148	0	
desenho AND criança	137	0	
Arte- educação AND escola	12	1	- OLIVEIRA, Amanda Moreira de. <b>A arte de aprender a ensinar arte</b> . 2007. 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

**Tabela IV – Periódicos Capes**

[www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)

<b>Periódicos Capes</b>			
<b>Palavra-chave</b>	<b>Nº de referências encontradas no total</b>	<b>Nº de referências selecionadas para a pesquisa</b>	<b>Títulos selecionados para a pesquisa</b>
desenho AND educação	541	0	

desenho AND educação infantil	308	3	<p>- ANDRADE, Euzânia B. F. <b>A arte como um direito da criança:</b> o papel do professor na construção de um mundo sensível. RIAEE. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Araraquara, SP. v. 7, n. 1, p. 72-83, 2012.</p> <p>- SILVA, Marcilene do Nascimento; SOUZA, Isabela Augusta Andrade. <b>A imaginação e a linguagem expressas no desenho da criança.</b> REP's - Revista Eventos Pedagógicos. Sinop, MT. v.2, n.2, p. 123-131, ago./dez. 2011.</p> <p>- SOUZA, Sílvia Helena Virote de. <b>A criança e a expressão do pensamento através do grafismo.</b> Revista Thema, Charqueadas, RS, fev. 2012, p. 1-23.</p>
desenho AND escola	0	0	
desenho AND criança	0	0	
Arte- educação AND escola	62	0	



#### **4. CAPÍTULO III. QUADRO TEÓRICO: Desenhos da criança tracejados na escola**

No tracejado desenvolvido ao longo da pesquisa, cujo objetivo se deu na análise dos espaços ocupados e percorridos pelo desenho infantil no ambiente escolar, tomou-se como base referencial de estudo três principais enfoques para possibilitar um melhor entendimento sobre tal percurso: a significação dos grafismos da criança (como expressão, criação e comunicação), o processo de formação docente para o trabalho com o desenho na escola (pensando nas condições destes profissionais paralelamente à valorização ou desvalorização da Arte/Educação no país) e a tentativa de identificar junto à bibliografia da pesquisa, histórica e contemporaneamente, por onde os desenhos das crianças vêm caminhando em meio à rotina a Educação Infantil, tendo em vista o fazer artístico como elemento chave nas abordagens pedagógicas.

##### **4.1 Significados do desenho infantil**

Até onde se sabe ou até onde os registros arqueológicos apontam, a história da humanidade vem sendo revelada ainda nos dias atuais por meio de inúmeras marcas artísticas e tecnológicas deixadas por povos pré-históricos. Essas marcas, traduzidas em forma de pictogramas, pinturas rupestres, artefatos estilizados de caça e colheita ou peças esculpidas em barro, são exemplos notadamente explícitos de que a tempos os seres humanos constituem-se de fazeres artísticos na organização de suas necessidades, seja para fins de comunicação ou mesmo de afirmação de suas identidades, crenças e hábitos.

É imaginável que as produções artísticas destes povos, inicialmente reproduzidas através de desenhos nas paredes de cavernas e abrigos em que conviviam, expressavam situações simbólicas de suas vidas naquele contexto, registrando graficamente um acúmulo de significados culturais ilustrados através de suas práticas de desenhos e pinturas. Conforme texto de acesso eletrônico no blog História das Artes Visuais (HAV):

Havia uma preocupação em representar de forma natural o que era visto por uma questão ritualística: eles acreditavam que desenhando de forma real o que se queria conseguir o objeto representado seria magicamente obtido. (HAV, 2014)

Como a cultura relacional entre o homem e a terra, identificando pictoricamente o espaço natural, os animais, ou mesmo métodos de caça, os registros pré-históricos permitiam que se preservasse ali, segundo figuras 1 e 2, uma relevância que transcende apenas a interpretação de suas vidas em comunidade mas exprimem também as práticas do grafismo em uma linguagem que antecede a fala e a própria escrita humana.



**Figura 4** - Cavalos na caverna de Lascaux, França. 10.000 - 15.000 anos a.C.  
(Fonte: HAV. 2014)



**Figura 5** - Babirusa e marcas de mãos em uma caverna da Ilha de Sulawesi, Indonésia.  
Datam de 35.000 – 40.000 anos a.C. (Fonte: NATIONAL GEOGRAPHIC. 2014)

Tem-se então o desenho, gravado na história da humanidade, como a primeira forma de comunicação e expressividade simbólica de suas próprias relações com o mundo, tecendo a partir dele um elo entre realidade e abstrações de ideias daquilo que se pretende manifestar. Ao olhar para os desenhos nos dias atuais e compreendendo-os como expressões gráficas que revelam toda uma significação de ideias por parte de quem os faz sujeita a uma interpretação direta de quem os contempla, nota-se que se trata de uma linguagem consideravelmente explorada desde muito cedo não só por adultos, mas também pelas crianças.



**Figura 7** - Esta figura desenhada numa lousa supõe ser obra de uma criança no período minoico a cerca de 3.000 anos atrás. (COX. 2007)

“Mal começa a andar, a criança apodera-se do lápis” (GREIG, 2004), faz de traçados desregulados, propiciados a partir de um material riscante suas primeiras inscrições gráficas no espaço de mundo que ocupa e marcando nele sua existência, ainda que sem consciência lógica disto. Ao explanar sobre diversas contribuições teóricas a respeito dos códigos, signos e significados que o desenhos das crianças carregam consigo referente a seu desenvolvimento psicológico, racional, sensível e interpretativo em relação ao mundo em que vive, Souza (2012, p. 3) diz que “no início das atividades gráficas, a criança simplesmente deixa marcas no papel, sem nenhuma intenção, apenas pelo prazer de traçar linhas”.

Em “*A imaginação e a linguagem expressas no desenho da criança*” as autoras Silva e Souza (2011, p. 127) descrevem que:

A criança ao entrar em contato com a folha em branco com as suas garatujas descobre que pode deixar a sua marca, [...] encontra no desenho também uma forma de divertir-se, experimentar novos traços, cores, texturas, de criar, imaginar e fazer novas descobertas.

O ato prazeroso de desenhar, é, pela criança, constitutivo de uma inquietude por investigações daquilo que ela mesma se encontra incumbida de explorar, inventar ou fazer-de-conta, transparecendo nos traçados ainda que desordenados, num equilíbrio progressivo daquilo que sente e pensa ao mesmo tempo que desenha.

Sobre o prazer de desenhar, Albano (2013) afirma que a criança desenha para brincar e ao desenhar cria um espaço de jogo, de criação, lúdico. Para a criança o desenho é uma linguagem

como o gesto ou a fala. Assim também reforça João Clineu Serra Portugal (2016):

O ato de desenhar é atividade lúdica, reunindo como em todo o jogo, o aspecto operacional e o imaginário. Todo o ato de brincar reúne esses dois aspectos que sadiamente se correspondem e envolvem o funcionamento físico, temporal, espacial, as regras; o imaginário envolve o projetar, o pensar, o idealizar, o imaginar situações. (PORTUGAL, 2016, p. 11)

Na prática do riscar, rabiscar e figurar representações daquilo que a criança vê, pensa e sente, ela, que é autora de sua obra, desenvolve cognitivamente e expressivamente um canal brincante de interações com as pessoas a quem rodeia e pretende comunicar-se, apresentando marcas explícitas de diversos momentos de sua vida assim como os conhecimentos pelos quais vai se constituindo também através da capacidade evolutiva de seus próprios desenhos.

Segundo Leite (2001), no processo de criação do desenho, inúmeros fatores estão presentes e relacionam-se entre si, como o meio social e o cultural, constituintes da história de vida do sujeito e do modo como interage com o mundo na busca da sua expressividade.

O desenho é uma linguagem gráfica singular, uma expressão, que pode ser entendido como uma forma de comunicabilidade com o mundo, elaborado a partir de símbolos gráficos não-convencionais – o que o torna ainda mais plural e múltiplo em sua produção e em sua interpretação. A interação com a produção da infância aciona as zonas de desenvolvimento proximal – faz parte da dimensão de troca, inerente à construção de conhecimento. (LEITE, 2001, p. 117)

Enquanto para a pessoa adulta a arte é associada à estética, para a pessoa criança ela é um meio de expressão e comunicação do seu pensamento. Desse modo, mais do que um produto final, ainda que para a criança o resultado também seja importante (DERDYK, 2015), o desenho é fruto de um processo e para entendê-lo é preciso olhar através das intenções deixadas pela criança durante a sua elaboração, pois o desenho é uma forma dela se comunicar com o exterior (GODOI, 2001).

Concordado com Derdyk sobre a importância que a criança dá à experiência, em relação ao resultado final de seu desenho, em “*O desenho infantil*” Mèredieu aponta justamente para o prazer pela descoberta em criar e experimentar os traços, tons e texturas muito mais motivadores e significativos que sua própria obra finalizada, concebida. Assim afirma Mèredieu:

A criança de três ou quatro anos não reconhece como seu o desenho executado alguns minutos antes; depois que a obra é produzida, retira-se dela e concentra todas as suas energias no gesto do momento. Encontra uma grande satisfação nas cores e pigmentos que imprime no papel, [...] Só o prazer de gesto é o que conta, o traço ativo que se desenvolve e vive sua própria vida. Esse dinamismo do traço [...] faz da criança um verdadeiro ator que se projeta na sua obra até que ambos se tornem um só. (MÈREDIEU, 2006, p. 6)



**Figura 8** - Na passarela, Lorena em seu vestido de princesa roqueira. Brincadeira de pintura corporal com tinta guache. (Fonte: acervo pessoal do autor)



**Figura 9** - Experimentando pintar com as mãos. Atividade de pintura vertical com tinta guache em creche pública. (Fonte: acervo pessoal do autor)

Da mesma forma, Sílvia Helena Virote de Souza (2012) reafirma a importância do processo de expressão gráfica para a construção de conhecimento:

Para a criança o importante é o processo de criação e não o produto final, como a maioria dos adultos pensam. Dependendo da forma que professores ou pais interpretam esta etapa, das expectativas que criam e da forma como interagem podem contribuir ou traumatizar as crianças para o resto da vida. Por isto a importância de estimular e orientar desde o início as experiências e descobertas infantis, possibilitando o desenvolvimento do pensamento e a construção do conhecimento. (SOUZA, 2012, p. 18)

As experimentações proporcionadas a partir da utilização dos desenhos, pinturas e grafismos infantis abrem discussões relevantes de se fazer principalmente em contextos escolares e de formação desses sujeitos, tais como a oportunidade ampliada dessas linguagens serem expressas e também uma base interpretativa que dê aos educadores e educadoras condições mínimas de se trabalhar significativamente com manifestações artísticas em sala de aula, pensando-se a partir do desenho, inicialmente.

Mas como interpretar de fato os desenhos infantis e seus significados? Como perceber seus processos evolutivos ou, enquanto educador e educadora, auxiliar adequadamente as crianças a uma progressão de suas potencialidades gráficas?

Em diversas referências acerca do tema pôde-se observar que existem diferentes

concepções de desenho e de como ele se apresenta, ora subjetivo, ora forma de expressão, ora visão de mundo ou ligado à imaginação e à emoção. “Para parte desses educadores ou futuros educadores, o desenho é entendido como uma representação da realidade. Para outros, pode ser uma expressão, uma interpretação da realidade” (LEITE, 2001, p. 110)

Na tentativa de encontrar respostas acerca destas e outras questões relacionadas à abordagem adulta frente aos desenhos infantis, é válido destacar as contribuições que Sueli Ferreira (1996) traz em sua obra, apontando para a necessidade sensibilizada de se interpretar os processos evolutivos do fazer artístico das crianças por meio de seus desenhos, evidenciando em suas diferentes etapas de produção, condições simbólicas de representação gráfica que se revelam diretamente relacionadas às suas próprias visões de mundo cotidianamente.

As imagens figurativas, indicadoras e testemunhas do valor simbólico e cultural do desenho, têm significados atribuídos pela própria criança que desenha, e esta tem a intenção de representar simbolicamente alguma coisa, dirigida por uma série de representações e crenças advindas de seu meio cultural. A atividade do desenho pode indicar os múltiplos caminhos que a criança usa para registrar percepções, conhecimentos, emoções, vontade, imaginação, memória...no desenvolvimento de uma forma de interação social, apropriada às suas condições físicas, psíquicas, históricas e culturais.

Considerando a figuração da criança como um “espaço” do simbólico e uma forma de interação que produz sentidos, há de se considerar também as (re)interpretações da própria criança/autora na construção do desenho. (FERREIRA, 1996, p. 2)

Nas palavras de Rosa Iavelberg (2017, p. 57), “é importante compreender como o aluno aprende e evolui em desenho, considerando a diversidade das culturas para que os professores possam colaborar neste processo”, na medida em que os significados representados pelas crianças possam também significar um leque de relevância expressiva e cognitiva aos educadores e educadoras que virão a interpretá-los.

A autora também contribui ordenadamente com distintas maneiras de se ler e compreender a produção gráfica das crianças segundo seu próprio desenvolvimento esquemático. Baseando-se em estudos internacionalmente reconhecidos na área do desenho infantil (como Georges-Henri Luquet, Victor Lowenfeld e Rhoda Kellogg), equipara-se em forma de quadro conceitual suas concepções interpretativas sobre as diferentes fases que os desenhos das crianças apresentam. Em uma perspectiva de auxiliar principalmente educadores e educadoras que trabalham diretamente com as produções gráficas das crianças, o quadro a seguir permite um olhar minimamente refinado e atento sobre o tema.



LUQUET 1913	LOWENFELD 1947	KELLOGG 1969	IABELBERG 1993
Realismo fortuito	Garatuja Garatuja nomeada	Rabiscos básicos/modelos de implantação	Ação
Realismo fracassado	Pré-esquema	Diagrama emergente e diagrama	Imaginação I
Realismo intelectual	Esquema	Formas – 2 diagramas = Combinado	Imaginação II
		Desenhos – mandala radial Pictóricos – sóis, humanos, animais, vegetação, habitações, transportes	
Realismo visual	Realismo	Modelos sociais e empobrecimento da arte infantil	Apropriação
			Proposição

**Figura 10** - Quadro de ordenação estrutural do desenho infantil  
(Fonte: IABELBERG, 2017, p. 58)

Em “*O desenho cultivado da criança*”, Iavelberg propõe reflexões acerca dessas diferentes formas de se analisar o desenho infantil, partindo inicialmente da noção psicomotora das crianças pequenas e sua relação de descoberta dos espaços em que vive, do próprio corpo às suas ações no mundo. Observa-se que nesta etapa o desenho se caracteriza principalmente através de traços e rabiscos livres da criança, promovidos a partir de movimentos desordenados (AÇÃO) cuja preocupação se dá conceitualmente ao explorar as potencialidades de suas marcas deixadas nas superfícies pela qual ela venha a interagir (IABELBERG, 2017).



**Figura 11:** Garatuja de Yara (p. 199) e Dedé (p. 202) da 2ª edição de “*Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*”, de Edith Derdyk, editora Scipione, 1994.

Após esgotamento deste primeiro processo de descobertas gráficas o desenho infantil progride para uma noção simbólica daquilo que a criança imagina e compreende ao reproduzi-lo (IMAGINAÇÃO I). Em forma de bolas, sóis, girinos, dentre outras figuras, a criança ao desenhar procura distingui-las e separá-las unitariamente no espaço da folha ou determinada superfície na qual desenha (IAVELBERG, 2017).



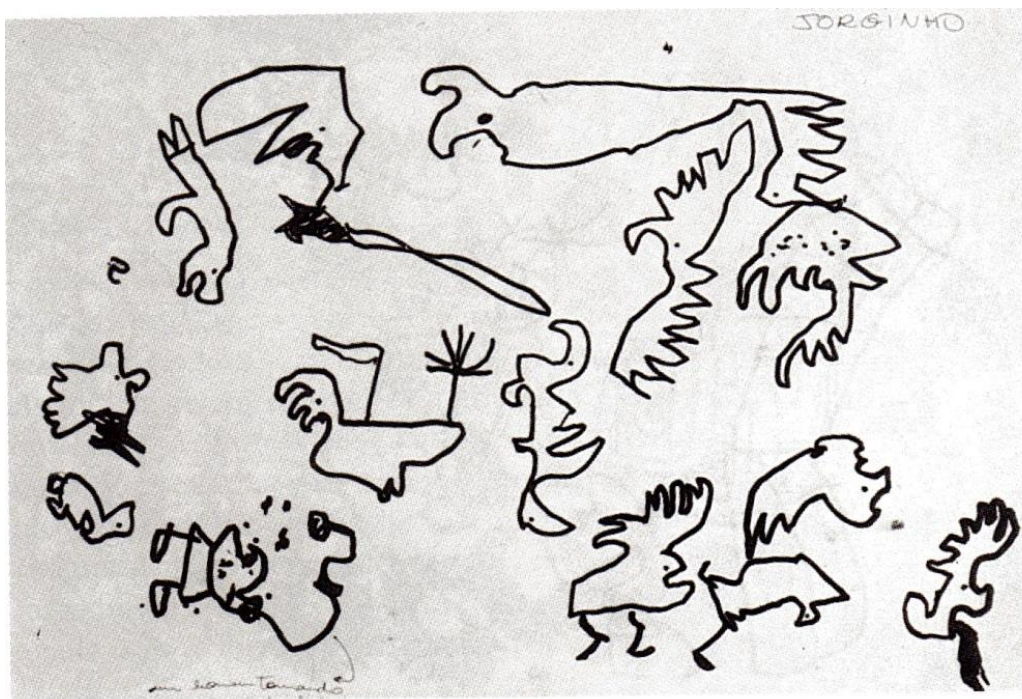
**Figura 12** - Desenhos de corpos humanos representados a partir do "girino" e cada um com uma cor de lápis. (Fonte: HISTÓRIA DAS ARTES, 2017)



**Figura 13** - Desenhos de corpos humanos representados a partir do "girino". (Fonte: HISTÓRIA DAS ARTES, 2017)

Progredindo para um momento seguinte (IMAGINAÇÃO II), ao desenhar a criança se permite criar situações reais ou irreais de seu cotidiano e utiliza-se, por exemplo, da função de transparência em suas narrativas para demonstrar a ideia de “dentro” ou “fora” de determinada representação (IAVELBERG, 2017).





**Figura 14** - Desenho de Jorg (pe. 215), constante da 2ª edição de "Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil", de Edith Derdyk, editora Scipione, 1994.

Com o encerramento deste terceiro período, mais livre, imaginativo e adentrando num novo estágio de representações daquilo que deseja registrar com seus desenhos, as crianças passam então a figurar situações com cada vez mais fidelidade à realidade pela qual percebem no mundo. Nesta fase (APROPRIAÇÃO) elas buscam retratar não mais um conceito puramente imaginário das coisas, como na condição anterior, mas se expressam com maior detalhamento, cuidados e referências diretas sobre algo reproduzido, seja através de noções de profundidade, perspectiva ou ainda com técnicas específicas de desenhar (IAVELBERG, 2017).



*Figura 15 - Desenho representando traços reais da paisagem cotidiana e respeitando perspectivas dimensionais (Fonte: NOVA ESCOLA 2009)*

A fim de aproximar-se e apropriar-se ainda mais dos códigos de linguagem utilizados socialmente, neste momento do desenvolvimento do desenho a autora destaca como fundamental uma boa influência cultural adulta, também por parte dos educadores e educadoras, para propiciar uma abordagem potencializadora deste progresso.

[...] o aluno precisa participar de práticas específicas para não bloquear sua criatividade como desenhista. A falta de orientação didática adequada é que gera o bloqueio e não a influência da estética adulta[...] A compreensão sobre as necessidades e demandas desenhistas do aluno [...] pode colaborar com o desenvolvimento e a aprendizagem no momento conceitual que denominamos APROPRIAÇÃO, que requer abordagens que transcendem as orientações da livre expressão[...] (IAVELBERG, 2017, p. 67)

Como estágio seguinte deste ciclo de desenvolvimento pelo qual perpassa o desenho infantil, a autora propõe em seu quadro conceitual o momento em que a representação desenhada pela criança cumpre, conscientemente, a ideia de que ela pode retratar aquilo que venha a ser de seu desejo pessoal e podendo assumir formar variadas dimensões. Neste “último” período (PROPOSIÇÃO), que pode seguir se desenvolvendo ao longo da vida, sua obra se mostra semelhante à de uma produção adulta e demonstra nela traços de identidade próprios à cada desenhista (IAVELBERG, 2017).



*Figura 16 - Representação do espaço sideral a partir de elementos conscientes do tema desenhados.  
(Fonte: EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2015)*

Em relação à importância do ensino de Arte para a criança, a percepção estética e o desenvolvimento do pensamento artístico são propiciados por uma educação na qual “a criança desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ela e por outras crianças, pela natureza nas diferentes culturas” (GODOI, 2001, p. 18). A influência proporcionada pela orientação dos adultos pode não ser prejudicial, desde que contemple as necessidades da criança, adequadamente num sentido de oportunizar novas possibilidades de leituras, técnicas, materiais e criações artísticas em seu processo de formação. Leite propõe este olhar desde o ponto de vista da experiência das crianças:

Enfim, há inúmeras tramas de fundo que atuam direta ou indiretamente no produto final destas crianças-desenhistas. O que está em jogo nessas produções é muito mais que a idade, o gênero, o desenvolvimento cognitivo ou psicomotor. Sugiro que nossa atenção, como educadores e educadoras, possa se voltar para outras frentes. Que possamos pensar como elas têm vivido e experienciado seus processos de produção em geral e se estas têm sido respeitadas, valorizadas. (LEITE, 2001, 127)

Albano (2013) afirma que uma formação que valoriza e respeita a infância artisticamente em seus processos de ensino-aprendizagem deve sempre usar da atitude lúdica, natural da própria infância. Porém, compreende-se que a escola, muitas vezes sucumbida num processo de formação mecanicista e conteudista, realiza indiscriminadamente a atrofia da linguagem do desenho substituindo todo código lúdico pela exclusividade do uso verbal. Ainda segundo a autora, as linguagens lúdicas na escola cessam seu desenvolvimento na infância, mas deveriam ter igual direito dentro e fora do ambiente escolar, assim como a linguagem falada e escrita, possibilitando a conquista de um vocabulário amplo.

As contribuições de Edith Derdyk demonstram nas “*Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*” uma íntegra assimilação e distinção das linguagens verbais e gráficas no decorrer do desenvolvimento infantil, destacando as relações que a fala e o desenho podem apresentar cada qual de um modo.

A aquisição verbal redimensiona a relação que a criança mantém com o desenho e com o ato de desenhar. [...] Desenhar e falar são duas linguagens que interagem, são duas naturezas representativas que se confrontam [...] A linguagem verbal e a linguagem gráfica participam de uma natureza mental, cada uma com uma especificidade e sua maneira particular de participar uma imagem, uma ideia, um conceito. (DERDYK, 2015, p. 101)

Postas as características relacionais de cada campo linguístico, a autora ressalta negativamente a influência adultocêntrica desmedida sobre as produções gráficas das crianças, atentando-a como uma arriscada possibilidade de sobreposição de uma expressão linguística sobre outra. Derdyk afirma:

A necessidade de “nomear” está muito presente na atitude do adulto, que olha para um desenho e logo pergunta: “O que é isso? O que representa?” Existe, por parte do adulto, uma exigência implícita em querer saber o que é aquilo que não sabe, o que significam as garatujas, estes gestos inexplicáveis. Esta atitude, se exagerada, pode inibir o processo de desenvolvimento gráfico da criança. Ela passa a se preocupar, precocemente, em “figurar”, a fim de atender aos apelos veementes que partem do mundo adulto. Em muitos casos o desenho até enrijece. (DERDYK, 2015, p. 101)

Ainda sobre a ótica das representações do falar e do desenhar, Derdyk não defende a influência adulta puramente prejudicial ao desenvolvimento da linguagem gráfica infantil. Apresenta uma análise viabilizadora de significações, por parte das crianças, em transformar sutilmente seus desenhos, ora sem identidade, em personagens criativos pelo qual a atividade lúdica de nomeá-los pode passar a configurar novas interpretações.

[...]a palavra pode transformar o rabisco, o signo gráfico, numa personagem capaz de narrar “estórias”. A criança, ao se tornar o intérprete de seu próprio desenho, demonstra o seu potencial de recriar significações, num jogo contínuo entre o real, o percebido e o imaginário. (DERDYK, 2015, p. 101)

Valendo-se das contribuições supracitadas, é possível compreender que a linguagem gráfica da criança expressa nos desenhos mediante traçados, garatujas, figuras realistas ou criações existentes apenas em seu imaginário, reflete uma gama de potencialidades expressivas, emocionais e psicológicas no interior de cada uma delas que devem ser levadas em consideração.

Contudo, é também valioso destacar que as produções artísticas das crianças através dos desenhos não se desvinculam dos contextos sociais e formativos pelos quais este “desenhar” caminhou ao longo do percurso de vida de cada sujeito, incluindo nesta jornada, a bagagem cultural oportunizada, principalmente no espaço escolar junto aos educadores e educadoras, pois

são peças-chave para possibilitar um amplo e pleno desenvolvimento criativo de seus potenciais.

## **4.2 A formação de professores/as de crianças para o trabalho com desenho**

Olhar para a formação docente desde um panorama reflexivo a respeito de suas práticas em sala de aula, requer uma atenção indispensável para a compreensão de muitas causas e casualidades, visto que a qualidade de seu processo formativo tem relação com as experiências que lhe foram ofertadas ao longo de toda a constituição de sua vida escolar.

Ao realizar pesquisas junto a estudantes da disciplina “Arte na Educação Infantil”, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Cunha (2002) pôde observar que seus processos educativos no campo das artes visuais, fizeram com que elas se sentissem “naturalmente incapazes” para apropriarem-se da linguagem visual. Ao verem-se dentro de uma história educacional ora tecnicista, ora essencialista, elas percebiam que a “incapacidade para as artes” era em consequência dos modos como elas haviam sido “ensinadas” e não uma deficiência “nata”. Seus depoimentos denunciam o quanto as pedagogias em arte praticadas em muitas escolas formataram ideias de que elas fossem “incompetentes para as artes”. Os procedimentos giravam em torno de copiar gravuras; ter que “acertar” o desenho; levar broncas e ter que fazer outro desenho durante o recreio; ser submetidas a atividades baseadas na concepção do livre-fazer que banaliza a criação das crianças deixando-as completamente soltas, sem perspectivas, sem mediação; pouco espaço para os sentimentos como forma de expressão; atividades em que tudo era determinado pela professora; falta de condições de expressão da criatividade e imaginação.

Cunha (2002, 2017) afirma que nossas concepções sobre arte e os modelos pedagógicos vivenciados na escola produzem registros no modo de futuras pedagogas se expressarem e no modo em como elas ensinarão arte, já que existe uma estreita relação entre a maneira de como aprendemos e o modo como ensinamos. Por essa razão, a autora alerta para a importância de nos aproximarmos das artes feitas no tempo atual, para sermos capazes de atender às demandas das crianças pequenas, as quais são demandas exploratórias das materialidades, da ressignificação de objetos, da “inventividade nos usos das ferramentas e suportes” (CUNHA, 2017, p. 13). Em 2019 a autora volta a se referir às pesquisas de 2002 aqui mencionadas, reafirmando que a cultura visual contemporânea tem um papel central na educação das crianças pequenas, sendo importante que estejamos atentos às referências que elas trazem de fora da escola, que são geralmente sedutoras, múltiplas, relacionais e produzem sonhos e desejos nas crianças (CUNHA, 2019).

Toda uma trajetória didática futura parte de uma bagagem teórica e prática, vivida enquanto

professor/a em formação. Derdyk afirma:

Reafirmo minhas crenças com a necessidade de olhar com muita delicadeza para a formação dos educadores, nossos heróis não declarados, pois sempre será a partir de uma construção artesanal da relação educador e educando, ponto por ponto, em todos os níveis e estratos da cultura, que se multiplicará a constituição de uma sociedade digna e humanizadora. (DERDYK, 2015, p. 20)

Na tentativa de evidenciar certas condições pelas quais se dão a formação artística de futuros profissionais da educação para o trabalho com crianças, as discussões levantadas ao longo deste estudo apontam não para uma responsabilização pessoal do profissional desprovido de orientações formativas e de qualidade, mas sim de questionamentos, políticos e sociais sobre a falta de valorização profissional que as categorias da Educação e da Arte enfrentam.

No que tange a área da Arte no conteúdo escolar e a fim de contextualizar historicamente o desenvolvimento da prática artística nos currículos educacionais do país em relação à formação docente, as contribuições de Godoi (2001) exprimem que:

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina. Mas a introdução da disciplina no currículo requeria um preparo melhor por parte dos professores, o que não ocorreu, pois muitos não estavam habilitados nem preparados para o domínio de várias linguagens artísticas (Artes, Plásticas, Música, Artes Cênicas e Dança). Os poucos professores capacitados inicialmente em cursos de curta duração, apenas seguiam os guias curriculares e livros didáticos que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. As próprias faculdades de Educação Artística, criadas rapidamente para cumprir a lei, não ofereciam uma formação sólida aos professores. Isolados e inseguros, tentavam envolver-se em exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, sendo justificados e divididos apenas pelas faixas etárias das crianças. (GODOI, 2001, p. 12)

Com uma estrutura formativa pouco equiparada às necessidades apresentadas pelo trabalho docente com Arte na Educação Infantil, devido ao curto período de duração dos cursos existentes e do escasso aprofundamento teórico das linguagens artísticas como um todo, Albano (2013) apresenta uma problemática especificamente relacionada a este descaso na formação docente e que compromete consequentemente seu trabalho pedagógico posterior, afirmando que “só garantiremos à criança o seu direito de dizer a sua palavra, de traçar o seu desenho, se investirmos em primeiro lugar na educação do educador” (ALBANO, 2013, p. 126)

Ao apontar para a formação docente como premissa básica para a garantia de uma boa qualidade formativa aos educandos, Silvana Augusto destaca que no ambiente escolar:

Olhar para os desenhos infantis pode ser um fato pouco relevante para muitos dos leitores, mas para os educadores é fundamental. O olhar compreensivo e interessado [...] é um fator relevante na construção das condições para desenhar[...] (AUGUSTO, 2009, p. 20)



Para tal compreensão, mais atenta e significativa do desenho da criança, a formação de professores/as para o trabalho constante com a arte gráfica pressupõe um estágio de implicação daquilo que estuda teoricamente de forma relacional a uma prática efetiva dessa linguagem, um exercício real e frequente de expressar-se pictoricamente. Pedagogas/os precisam ter os momentos de experimentação do desenho ao longo de seu processo de formação inicial, pois é desta forma que se constroem conceitos representativos do fazer artístico, se entende o quanto a construção gráfica é rica em processos mentais e emocionais que favorecem o desenvolvimento da criança. Pedagogas/os que conhecem as teorias e praticam as linguagens artísticas, tornam-se mais capazes de planejar ações pedagógicas que têm em seu cerne a criança como sujeito.

Edith Derdyk reflete sobre a ideia insubstituível das vivências práticas em artes visuais num sentido formativo que diferencia totalmente o olhar, o ouvir e o compreender das crianças por meio de suas produções artísticas, quando afirma que “sendo fato vivido, o educador mantém um grau de verdade naquilo que acredita como processo e postulado educacional. O educador “ouve” melhor as crianças” (DERDYK, 2015, p. 29).

A ampliação de processos indagadores, reflexivos e significativos de se compreender a própria produção artística oferece ao educador, por meio da vivência prática em sua formação, instrumentos que o auxiliarão diretamente em sua atuação docente. A autora afirma:

Esbarramos de leve na questão da formação do educador, insipiente e deficitária, que tem sido oferecida pelo aparelho educacional, econômico, administrativo e cultural. A instrumentalização do educador requer a vivência da linguagem gráfica, pois constata-se lacunas na formação, seja pelo sistema escolar seja por impedimentos de ordem familiar, social ou cultural. A vivência prática propicia ao educador mais perguntas, confrontos, espelhamento, delineando possibilidades expressivas, principalmente quando se tem à mão novos repertórios gráficos, que atualizam e preenchem estes vácuos em sua formação. (DERDYK, 2015, p. 28)

Compreendendo que “os educadores são os porta-vozes de uma visão de mundo, [...] interferindo direta e ativamente na construção de seres individuais e sociais” (DERDYK, 2015, p. 27), pode-se relacionar o desenho da criança ao processo formativo de seus próprios professores e professoras, olhando-os como um parâmetro para saber sobre os repertórios desses adultos. Ao representar graficamente a realidade em que vive, com base nas mediações que lhe foram oportunizadas no ambiente escolar, conclui-se que quanto mais enriquecedoras forem suas experiências gráficas, mais significativa foi abordagem didática oferecida pelos educadores. Os repertórios dos educadores fariam por meio das produções infantis?

Além disso, quando o educador se mostra sensível e interessado pelos desenhos e pelos processos que o levaram a desenvolvê-los, mais a criança se sente encorajada a desenhar, sendo

assim estimulada (GODOI, 2001). Andrade reforça:

O professor deve estar sensibilizado para entrar no contexto e na magia que a arte pode oferecer e não utilizar amarras estéticas, embora com técnicas corretas. Ele terá de encontrar saídas por si mesmo, buscar recursos, propor desafios para ampliar a experiência e abrir espaço para o pensar (ANDRADE, 2012, p. 75).

É necessário que a criança seja estimulada para a descoberta do universo que o desenho pode proporcionar para a sua vida, ponto este, delimitador de papéis pelo qual o educador exerce em suas abordagens pedagógicas.

[...]pensando a arte circunscrita no ambiente escolar (imersa no universo educacional sistematizado e formal, entendida, também, como componente curricular obrigatório) e nos sujeitos envolvidos no processo de investigação (não como artistas, no sentido mais restrito do termo, e, sim, como professores), torna-se impreterível destacar a necessidade do educador buscar estreitar seu relacionamento com a área e fruir suas linguagens. (SANTOS, 2014, p. 76)

Não acreditamos que a culpa do problema em questão seja responsabilidade pessoal do profissional, do educador ou exclusivamente da defasagem de formação conforme as possibilidades formativas às quais lhe foram oportunizadas. Bem como, é “desumano pensar que alguém teria condições de desenvolver com qualidade tantas responsabilidades” (ANDRADE, 2012, p. 78) educativas e conceituais no âmbito artístico dadas as condições sociais, econômicas, culturais e de trabalho que o professor, profissional da Educação Infantil, polivalente como se caracteriza, necessitaria atender sobre diversas disciplinas sincronicamente, considerando a estrutura educacional no país ainda nos dias atuais.

Enquanto dificultadoras, além do processo formativo, muitas vezes de baixa qualidade a que futuros educadores podem vir a ter acesso atualmente devido suas condições materiais, sociais e de acesso, Albano (2013) aponta também para a importância ou “desimportância” valorativa do campo da Arte/Educação em meio às demais áreas do conhecimento no próprio currículo escolar, interferindo diretamente na prática docente.

A arte reclama o homem inteiro, e o processo escolar fragmenta, dividindo em compartimentos geográficos, históricos ortográficos, científicos e artísticos. Dividindo, a escola circunscreve o problema da expressão para a aula de artes e com isso não enfrenta o problema maior da falta de expressão dentro do currículo. (ALBANO, 2013, p. 74)

No entanto, as reflexões aqui apresentadas não devem caminhar para servir de subterfúgio à não responsabilização da instituição Estado (Federal, Estadual ou Municipal) pela escassez formativa e estrutural da organização material e curricular proveniente de suas escolas ou condições de trabalho pelas quais os profissionais de educação se encontram inseridos. Longe



disto, a presente pesquisa se mostra relevante ao buscar identifica-lo, crítica, histórica e politicamente, neste processo estruturante sob uma figura institucional ímpar, tanto para servir de manutenção de desigualdades e contradições exercidas junto ao sistema educacional vigente, quanto para um incentivo de fato comprometido socialmente com as circunstâncias emergentes do quadro educacional do país e que perpassa também a formação docente.

[...] a respeito da formação desses professores e seu envolvimento com a qualificação docente, pois a melhoria da qualidade do ensino requer maior atenção para a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais de educação. (GOMES; NOGUEIRA, 2008, p. 587)

Em meio a várias problemáticas ligadas à questão que motiva a presente pesquisa – Por onde caminha o desenho na escola? –, busca-se discutir a seguir sobre seus espaços de produção, baseados na bagagem cultural em que lhe são oportunizadas no contexto da Educação Infantil; seus possíveis espaços de trabalho e planejamento docente de projetos de expressão gráfica, contemplação reflexiva e proposição de seus entendimentos na escola.

### **4.3 Por onde caminha o desenho na escola**

Percorridos os caminhos de análise bibliográfica referente ao fazer artístico das crianças no ambiente escolar, apresentando suas múltiplas significações e relevâncias, pensando sobre as condições formativas de professoras e professores de creches e pré-escolas no que diz respeito à habilitação para o trabalho com o desenho, a presente pesquisa segue com as discussões na tentativa de encontrar, junto ao contexto da Educação Infantil, os espaços ocupados pelas práticas pedagógicas que utilizam-se do desenho das crianças como elemento de trabalho cotidiano.

Os caminhos, de possibilidades e limitações, percorridos pelo desenho infantil nesta trajetória significativamente marcada pela escola, tanto de fomento à criação artística das crianças como de possíveis barreiras apresentadas por contextos distintos, apontam para direções variadas de acordo com as leituras realizadas, podendo tanto aprimorar progressivamente o repertório artístico da criança, entendendo que “propiciar o contato das crianças com um amplo repertório de imagens contribuirá, conseqüentemente, para que tenham referências para criar” (SANTOS, 2014, p. 88), como acarretar um atrofiamento de toda uma linguagem gráfica pela qual o desenho se configura.

A depender de outras diversas situações presentes no cotidiano escolar, como a necessidade de alfabetização, quando de forma supervalorizada, o sistema educacional pode dar grande ênfase ao mundo da palavra. Conforme afirma Derdyk (2015, p. 107), “dependendo da estratégia utilizada

para a aquisição da escrita, existe um esvaziamento da linguagem gráfica como possibilidade expressiva e representativa.[...] A manifestação gráfica fica à margem” ou mesmo ausente na divisão temporal e curricular desigual dos diferentes conhecimentos a serem abordados em sala de aula. Como afirma Albano:

Além de fragmentar o conhecimento em compartimentos estanques, a escola privilegia claramente algumas áreas em detrimento de outras. Os horários, então, são organizados para que o aluno perceba quais os momentos mais valorizados.[...] Dentro de um currículo voltado para a objetividade, o tempo concedido para a expressão plástica é sempre menor. (ALBANO, 2013, p. 75-76)

Ao questionar “Por que as pessoas param de desenhar?” e/ou “Por que a prática do desenho é desencorajada com o passar do tempo?”, logo se observa um perceptível apagamento histórico, cultural e social referente a uma das primeiras linguagens desenvolvidas pelas crianças no decorrer de suas vidas, como é o caso do desenho, também no contexto escolar. Uma das possíveis interpretações à esta problemática é expressa por Santos em contraponto à cultura verbal desmedida no contexto escolar infantil, ao salientar que “o processo de escolarização, muitas vezes, sufoca a expressão pictórica, relegando-a a um plano menos importante do que o de apropriar-se da escrita” (SANTOS, 2014, p. 23).

Neste sentido, o autor também defende a importância de se oportunizar a organização espacial no ambiente da sala de aula para que a abordagem com o desenho na escola possa expressar-se com maior liberdade criativa, pelas crianças, e proporcionar uma maior atenção pelo olhar dos educadores e educadoras em questão. Ele afirma:

Se os alunos não têm espaço em sala de aula para experimentar o processo de criação, posteriormente, não adianta o professor querer que sejam criativos em suas composições plásticas[...] só se aprende a desenhar desenhando. (SANTOS, 2014, p. 88)

Leme (2007) defende a ideia de que a escolarização pode propiciar potencialidades distintas em relação ao desenho infantil, tanto para um desenvolvimento efetivo e de ampliação de repertório gráfico como de extrema atrofia e empobrecimento das capacidades de desenhar, a depender das abordagens pedagógicas, teóricas e metodológicas que o professor venha a realizar utilizando-se do emprego do desenho em suas aulas. A respeito dos cuidados com este fazer artístico das crianças na escola, a autora reforça ambas abordagens ao afirmar que:

O adulto tem seu papel na produção gráfica de uma criança. Porém, ele varia de acordo com o contexto pedagógico e a inspiração teórica que orienta as decisões dos educadores, podendo ser visto como algo nocivo e prejudicial ao pleno desabrochar das potencialidades das crianças, ou como modelo a ser visto e copiado. (LEME, 2007, p. 8)

O comportamento da escola e da sociedade separa a emoção do pensamento, o lazer do trabalho e, portanto, a arte da vida, priorizando a alfabetização em detrimento do ensino de Arte, anulando a expressividade da criança (GODOI, 2001). “O desenho, como já dissemos antes, é importante para que a criança expresse seu pensamento, conte sua história, represente seu mundo, mas ela pára de desenhar quando chega na escola” (GODOI, 2001, p. 23), a partir do momento que passa a ter o contato com desenhos de apostilas e cópias prontas de atividades. Neste último caso, elas não são criadores de desenhos, mas sim técnicos, conforme afirma Gomes:

A escola e a sociedade separam a razão da imaginação e incentivam a formação de indivíduos que se dedicam à arte ou à ciência e que só utilizam a razão, através do domínio da técnica, sem talento. São eficientes, mas desprovidos de imaginação e criatividade. [...] Usam o lápis e o pincel para reproduzir desenhos e cores de outros autores. (GOMES, 1993, p. 128)

Evidenciando as limitações estipuladas pela lógica de reprodução comportamental na sociedade, a autora defende a ideia de que o fazer artístico na escola não foge à regra, sendo também dominada enquanto potencial criativo das crianças a partir de modelos restritos de se abordar o desenho. Também partindo deste pressuposto, Leite (2001) dispõe que frequentemente o trabalho com o desenho ao longo das aulas é direcionado muito mais ao controle emocional de seus corpos do que a produção imaginativa de suas mentes.

[...] Como tarefa que mantém a criança ocupada antes ou depois de outra atividade, isto é, desenho no “tempo de espera”. Desenho espremido, delimitado por ação exterior a ele. Desenho que começa quando alguma tarefa é finalizada e é interrompido quando outra proposta será iniciada. O seu tempo de duração nada tem a ver com o tempo próprio de sua elaboração. O resultado é visível pela pilha de papéis com traços inacabados, desenhos incompletos etc. (LEITE, 2001, p. 123)

Concordando com as afirmações de Leite (2001), quando diz que a questão pertinente não é focar em espaços restritos de/do desenho (de criação e divulgação), como o já citado “cantinho do desenho”, acreditamos que seja necessário criar condições dignas de produção, estudo e contemplações artísticas como direito das crianças. Para isto, pensar sobre os tempos-espacos percorridos pelo desenho das crianças nas escolas de Educação Infantil requer destinar uma maior atenção sobre a possível redistribuição igualitária do tempo de trabalho com as abordagens artísticas em meio aos demais conteúdos escolares.

Isto significa, em outras palavras, tais como escritas por Falcão (2015), que a temporalidade lenta é uma das particularidades da arte, pois ela precisa de muitas horas para que possamos desaprender os princípios das obviedades, criando lugares de experiência e outras possibilidades de ver as coisas.

Em sua pesquisa de doutorado, ao investigar sobre os espaços-tempos instituídos para as aulas de Arte no cotidiano escolar, Falcão observa o tempo da arte na escola a partir do movimento

da experiência pensada e da experiência praticada, verificando a necessidade de uma reelaboração de suas ações tanto como pesquisadora quanto como professora, nos convidando a refletir sobre os tempos de preparação, de procedimentos, de improvisação, de problematização, de criação, de desdobramentos. Neste sentido, nos convida a compreender o tempo de arte enquanto “ocupação do sensível”, se constituindo uma de nossas tarefas docentes pensar sobre o tempo da aula em relação às ações artísticas que são propostas.

Ao formular pergunta semelhante à que representa inquietação principal dessa pesquisa – onde está o desenho na escola de Educação Infantil? – Bertasi (2015) afirma que isso acontece porque o desenho ainda é encarado como uma atividade secundária, um tempo perdido, uma forma de lazer, sendo por vezes utilizado para amenizar a inquietação das crianças ou suprir o tempo que restou após uma tarefa considerada principal, tendo em vista manter constantemente a criança em atividade, para que não “tumulue a aula”. Se o desenho for utilizado com esse tipo de intenção de ocupar o tempo da rotina escolar, todas as possibilidades investigativas e exploratórias pela criança são deixadas de lado, se perdendo a oportunidade de criar e comunicar.

Inspirada por Barbieri (2012), Bertasi (2015) observou um aspecto importante do desenho da criança, que é o da comunicação. A criança gosta de desenhar não somente para se expressar e criar, mas também para interagir, mostrar o que fez, isto é, comunicar seu pensamento através da linguagem do desenho, contando histórias próprias. Isto porque, conforme menciona Barbieri, o desenho é uma maneira de brincar no mundo, pensar o mundo, de estar no mundo, de se comunicar. Desta forma é que Bertasi afirma que é preciso observar três aspectos essenciais ao processo: os materiais, suportes e espaços: “quanto mais espaços forem utilizados, e quanto mais ampla for a variedade de materiais e suportes com os quais as crianças possam desenhar, mais claramente conseguirão comunicar seus pontos de vista.” (BERTASI, 2015, p. 26).

Este fator se mostra de grande destaque na compreensão dos espaços pelo qual o desenho ocupa na escola, pois observou-se ao longo dos estudos realizados que ele tende a delimitar estruturalmente (e de forma injusta) tanto um entendimento teórico quanto prático da relevância que o campo do desenho e das outras linguagens artísticas agregam à formação individual e coletiva das crianças pequenas.

## **5. CONSIDERAÇÕES: Traçando novos caminhos com o desenho**

As contribuições proporcionadas pelo desenvolvimento da pesquisa, somaram-se à ideia de que buscar identificar os espaços ocupados pelo fazer artístico do desenho das crianças no ambiente escolar extrapolam, pura e simplesmente, os momentos pontuais das aulas de Arte estipuladas pelo currículo escolar. Tanto a leitura de imagem, como a criação da criança e os momentos de apreciação dos próprios desenhos podem transitar pela rotina, sendo respeitados os tempos do fazer e do observar desde o ponto de vista infantil, combatendo modos adultocêntricos de pensar e produzir.

Verificou-se que, as linguagens artísticas podem permear o cotidiano da Educação Infantil, desde que pedagogas/os tenham garantido o seu direito de serem formados em Arte durante os cursos de Licenciatura, a fim de compreender o valor da dimensão artística no desenvolvimento infantil, a qual é uma das dimensões da imaginação criativa, do jogo e do aprender. A formação artística contribui com o conhecimento de que o desenho da criança reúne em si características de ser meio de expressão pessoal, forma de interação social, um modo de pensamento, de conhecimento de si e de seu contexto histórico e cultural. De posse desse saber, pedagogas/os são capazes de criar propostas pedagógicas com o desenho que instiguem a criatividade e o pensamento, que aconteçam como brincar, criação, comunicação e aprendizado pela criança.

Com base nas leituras e análises realizadas, foi possível compreender que as inquietações quanto à presença do desenho na escola historicamente têm sido debatidas na formação de professores/as no sentido de conceber, interpretar e valorizar os desenhos infantis, assim como todo processo criativo dessa linguagem. Hoje se tem a compreensão de que a expressividade da criança, a qual se manifesta por meio de múltiplas linguagens tais como por meio de seu desenho de criação, deva ser cultivada e cuidada.

No que diz respeito à formação de pedagogos/as para o trabalho com o desenho em creches e pré-escolas, verificou-se, com base em Cunha (2002, 2017, 2019), que as concepções sobre arte e seu ensino que são adquiridas durante o período escolar, anterior à entrada na universidade, exercem grande influência na atuação desses/as profissionais e, por isso, é preciso repensar e contestar ideias do senso-comum, aceitas nos contextos escolares (desde a Educação Infantil até o ensino universitário) “sem que haja contestação ou um esforço analítico-crítico que provoque uma mudança significativa em termos de outros conhecimentos sobre arte e seu ensino” (CUNHA, 2002, p. 15). Estes são pontos de vista pragmáticos, tecnicistas ou essencialistas, muito aquém das propostas contemporâneas dos campos da Arte e da Pedagogia.

A escola, no que tange àquilo que os desenhos das crianças apresentam, pode tanto representar um espaço pedagógico de fomento a um pleno desenvolvimento artístico da

linguagem gráfica da primeira infância, compreendendo-a e interpretando-a de forma lúdica, sensível e conceitualmente respaldada ou, ao contrário, pode diminuí-la ou desvalorizá-la, a ponto de estagnar sua evolução em detrimento de linguagens outras, preconceituosamente entendidas como superiores no panorama educacional.

À luz de tais reflexões acerca do desenho infantil e sua relevância enquanto linguagem própria da criança no ambiente escolar, compreende-se como aspecto indispensável à boa qualidade do processo educativo a formação adequada dos/das profissionais da Educação Infantil para uma abordagem didática propícia de trabalho com o desenho junto às crianças e suas significações desenhadas.

Foi encontrado em diferentes documentos oficiais da política educacional brasileira consideráveis recomendações sobre a caracterização do ensino das artes (dentre elas o desenho) como sendo não somente uma mera definição de conteúdos indispensáveis ao desenvolvimento das crianças mas também como direito irrestrito dos sujeitos. Direito que envolve a oportunidade de acesso, estudo e produção dos saberes artísticos através do trabalho pedagógico oferecido pelas unidades escolares, assim como consta da BNCC, que afirma:

Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017, p. 41)

Nota-se, todavia, indispensável buscar compreender criticamente até que ponto esses mesmos pressupostos educacionais se apresentam efetivamente no cotidiano escolar, dadas as diferentes realidades de seus contextos políticos e socioeconômicos.

Pimentel e Magalhães (2018) discutem os possíveis entraves na implementação da Base Nacional Comum Curricular – Arte para Educação Infantil e perguntam: se currículo for considerado uma gama de conhecimentos, entendimentos e qualidades que as crianças têm de desenvolver, a quem cabe o poder de definir quais são esses conhecimentos, habilidades, entendimentos e qualidades? De acordo com estas autoras, apesar de o poder encontrar-se sempre associado à legitimação do legislador, as questões abordadas na BNCC de 2017 merecem ser debatidas de forma crítica durante a elaboração das propostas curriculares nas escolas, pois “é notório que após a aprovação e divulgação da BNCC em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) houve/há estranhamentos em relação às orientações estruturais e pedagógicas em várias regiões do país, causando mal-estar de toda ordem” (PIMENTEL e MAGALHÃES, 2018,

p.225).

Um dos entraves destacado pelas autoras é que o componente curricular Arte envolve quatro modalidades artísticas que necessitam de docentes formados em suas distintas licenciaturas para atuar na Educação Básica e repensar a Arte vinculada à área de Linguagens na BNCC requer profundas reflexões conceituais perante o que foi construído anteriormente nos documentos oficiais no Brasil, fruto de muita luta de professoras e professores. Elas afirmam que “há que se tomar toda precaução para que não aconteça a volta à época da ditadura (1964-1984), que impôs a polivalência no ensino/aprendizagem em Arte” (PIMENTEL e MAGALHÃES, 2018, p.226). Concordando com as autoras, as proposições da BNCC para Educação Infantil são evasivas e deixam dúvidas quanto ao trabalho a ser desenvolvido com as crianças nas linguagens artísticas.

Tais discussões acerca da garantia do ensino de Arte na Educação Infantil convidam a inúmeras reflexões futuras sobre o tema, dentre elas, uma análise mais aprofundada em relação às potencialidades e limitações colocadas pelo dever institucional do Estado em cumprir com determinada função. Em que medida oferecer uma formação artística de boa qualidade às camadas populares, desde a primeira infância lhe seria viável?

Requerer dos órgãos oficiais responsáveis por assegurar um quadro educacional de fato comprometido com o direito à educação pública, gratuita e de qualidade social ao povo, é um dos caminhos possíveis para se conquistar favoráveis condições materiais, formativas e estruturais de se trabalhar amplamente as diferentes linguagens e áreas do conhecimento com cada vez mais dignidade, sensibilidade, paixão e respeito mútuo no ambiente escolar.

A partir de apontamentos desta natureza (necessários para se possibilitar uma realidade educativa mais emancipadora) quem sabe, não se viabilizaria inclusive, a garantia de plenas condições para um caminhar cada vez mais autônomo do desenho pela criança que se satisfaz ao produzi-lo, assim como àquela que se sente livre, e igualmente satisfeita, em apenas apreciá-lo?

A Educação Infantil cumprirá com todos os seus objetivos a partir do momento em que seu currículo não seja formado apenas por interesses imediatos, mas na medida em que sejam privilegiados também os aspectos de ordem cultural e social, principalmente no que se refere à formação artística. (ANDRADE, 2012, p. 77)

A pesquisa teve início com uma dedicatória destinada a todas as crianças que teimam em deixar viver a/o artista que habita dentro de seus corpos, ainda que a escola insista em convencê-las do contrário. Foi possível observar, por meio do estudo, que esta é uma teimosia que deve estar também nos corações de professores/as que conhecem sua responsabilidade e o prazer de trabalhar com as linguagens artísticas junto às crianças. Isto porque, a investigação propiciou uma atenta percepção de que perante um fazer artístico significativo do desenho nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, evidencia-se um extenso percurso de possibilidades e limitações. É preciso

persistência para trabalhar mediante a carência de incentivos culturais, sociais e educacionais de caráter público, os quais deveriam garantir condições integrais de educação pública de boa qualidade desde os Centros de Educação Infantil até a formação docente.

Quanto ao tema estudado, pretende-se dar continuidade à abordagem das discussões levantadas na pesquisa em futuros trabalhos de aprofundamento ainda no âmbito da Arte/Educação, às pessoas-crianças e às pessoas-adultas que convivem dia a dia com a arte do desenho, tanto em ambientes escolares como não-escolares.

## 6. REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica Medeiros. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

ANDRADE, Euzânia B. F. **A arte como um direito da criança: o papel do professor na construção de um mundo sensível**. RIAEE. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Araraquara, SP. v. 7, n. 1, p. 72-83, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5369/4302>.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **Ver depois de olhar - A formação do olhar do professor para os desenhos de crianças**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **Movimento escolinhas de arte: em cena memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa**. In: Barbosa, Ana Mae (org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 217-257.

BARÃO, Victória Naves Assumpção. **O lugar do desenho nas escolas**. 2018. 89 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/22142/3/LugarDesenhoEscolas.pdf>.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** Josca Ailine Baroukh (coordenadora); maria Cristina Carapeto (organizadora). São Paulo: Blucher, 2012. BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 6ª edição. São Paulo. Editora Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estud. av., São Paulo, v. 3, n. 7, Dez. 1989, p. 170-182. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext).



BERTASI, Andressa Thaís Favero. **O desenho como pensamento visual na educação infantil:** as produções gráfico-plásticas das crianças no contexto da vida coletiva. Trabalho de conclusão de curso, Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, R.S. 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/469>

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

BRASIL. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf).

COX, Maureen. **Desenho da criança.** 3ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Transformações nos saberes sobre arte e seu ensino.** Revista Imaginar da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. Lisboa: v.38, 2002, p. 04-10. Disponível em: <https://www.apecv.pt/publicacoes/revista-imaginar/imaginar-38>

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Questionamentos de uma professora de Arte sobre o ensino de Arte na contemporaneidade.** In: Albuquerque, Simone Santos de; Felipe, Jane; Corso, Luciana Vellinho (orgs.). Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019, p. 178-196. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/Para-Pensar-a-Doc%C3%Aancia-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-E-BOOK.pdf>

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje.** In: Cunha, S. R. V.; Carvalho, Rodrigo Saballa de (orgs.). Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2017, p. 9-26.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. 5ª ed. Coleção Similis. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6ª ed. Coleção Ágere. Campinas, SP, Papyrus Editora, 1991.

FALCÃO, Maria José Braga. **A professora de nada:** na consciência da ausência uma presença possível: arte no espaço e tempo do cotidiano escolar. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2015. Disponível em: [http://educacao.uniso.br/producao-discente/teses/Teses\\_2015/maria-falcao.pdf](http://educacao.uniso.br/producao-discente/teses/Teses_2015/maria-falcao.pdf)

FERREIRA, Sueli. **Figuração e imaginação:** um estudo da constituição social do desenho infantil. 1996. 157 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252548>.

GOMES, Denise Barata. **Caminhando com arte na pré-escola.** In: Garcia, Regina Leite (Org).

Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993.

GODOI, Evanilda de. **Arte e educação**. 2001. 47 p. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000295896&opt=4>.

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. **Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional**: contexto e perspectivas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a06.pdf>.

GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho**: o nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. 2ª ed. Coleção Similis. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **O que e como desenham as crianças?**: refletindo sobre condições de produção cultural da infância. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251487>.

LEME, Angélica Sacconi. **O desenho na escola**: uma contribuição para o desenvolvimento infantil. 2007. 40 p. Monografia (Pós-graduação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/monografias/Ang%20E9lica%20Sacconi%20Leme.pdf>.

MÈREDIEU, Florende de. **O desenho infantil**. 11ª ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2006.

OLIVEIRA, Amanda Moreira de. **A arte de aprender a ensinar arte**. 2007. 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000402242&opt=4>.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa e MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Docência em Arte no contexto da BNCC**: é preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?. Revista GEARTE, [S.l.], v. 5, n. 2, ago. 2018. ISSN 2357-9854. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83234/49626>.

PORTUGAL, João Clineu Serra. **A importância do desenho na construção da aprendizagem infantil**. Relatório de Pós-Graduação (EAD em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar) – Leopoldina, 2016. Disponível em: <http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/04122012Joao%20Clineu%20Serra%20-%20TCC.pdf>.

SANTOS, Odirlei Paulino dos. **O ensino da Arte: entrelugares da estética à (re)significação do trabalho docente.** 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8407/SANTOS Odirlei 2014.pdf](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8407/SANTOS%20Odirlei%202014.pdf).

SILVA, Marcilene do Nascimento e SOUZA, Isabela Augusta Andrade. **A imaginação e a linguagem expressas no desenho da criança.** REP's - Revista Eventos Pedagógicos. Sinop, MT. v.2, n.2, p. 123-131, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/395/236>.

SOUZA, Sílvia Helena Virote de. **A criança e a expressão do pensamento através do grafismo.** Revista Thema, Charqueadas, RS, fev. 2012, p. 1-23. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/135/72>.

## SITES

DICIO. **Dicionário Online de Português.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br>

EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Os desenhos são formas de conhecer as crianças em suas condições sociais, culturais e históricas.** Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/os-desenhos-sao-formas-de-conhecer-criancas-em-suas-condicoes-sociais-culturais-historicas/>

EL PAÍS. **Arte rupestre pioneira na Indonésia.** Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2014/10/08/ciencia/1412780392\\_926367.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/10/08/ciencia/1412780392_926367.html)

HAV. História das Artes Visuais. **Evolução da escrita: dos desenhos parietais e rupestres ao alfabeto grego.** Disponível em: <https://hav120142.wordpress.com/2014/11/29/evolucao-da-escrita-dos-desenhos-parietais-e-rupestres-ao-alfabeto-grego/>

HISTÓRIA DAS ARTES. **Desenho infantil pré-esquemático.** Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/desenho-infantil-pre-esquematico/>

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>

NATIONAL GEOGRAPHIC. **Pinturas de cavernas na Indonésia redesenham imagens de arte antiga.** Disponível em: <https://www.nationalgeographic.com/news/2014/10/141008-cave-art-sulawesi-hand-science/>

NOVA ESCOLA. **O desenho e o desenvolvimento das crianças.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/121/o-desenho-e-o-desenvolvimento-das-criancas#>