

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CAMPUS SOROCABA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Gabrielly Felipe Anselmo

A mediação docente no processo de produção do desenho da criança pequena

Sorocaba

2025

Gabrielly Felipe Anselmo

A mediação docente no processo de produção do desenho da criança pequena

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia para obtenção do título de licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos.

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

Sorocaba

2025

Anselmo, Gabrielly Felipe

A mediação docente no processo de produção do  
desenho da criança pequena / Gabrielly Felipe Anselmo -  
- 2025.  
51f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,  
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): . Lucia Maria Salgado dos Santos  
Lombardi

Banca Examinadora: Gustavo Henrique de Faria  
Fernandes, Beatriz Fernanda Jorge

Bibliografia

1. Mediação cultural. 2. Arte . 3. Desenho da criança. I.  
Anselmo, Gabrielly Felipe. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB/R  
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780  
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 34/2025/CCPedL-So/CCHB/R

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

GABRIELLY FELIPE ANSELMO

A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO DESENHO DA CRIANÇA PEQUENA

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba

Sorocaba, 17 de novembro de 2025

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 1	Prof. Dr. Gustavo Henrique de Faria Fernandes
Membro da Banca 2	Prof.ª M.ª Beatriz Fernanda Jorge



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 17/11/2025, às 20:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539 de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **2070816** e o código CRC **30C302DF**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.034058/2025-51

SEI nº 2070816

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Assinado por:

Prof. Dr. Gustavo Henrique de Faria Fernandes

Assinado por:

Prof.ª M.ª Beatriz Fernanda Jorge

Dedico este trabalho aos meus pais, que me deram raízes para permanecer firme e asas para voar em busca dos meus sonhos. Este trabalho é fruto do amor, da dedicação e do apoio de vocês em todos os momentos da minha vida acadêmica.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, por acreditar nos meus sonhos e me apoiar incondicionalmente em cada plano que tracei. Agradeço por todo amor, pela paciência, pelos ensinamentos e pela compreensão que sempre me ofereceram segurança para seguir em frente.

À minha mãe, por estar ao meu lado em todas as decisões, incentivando-me a acreditar em mim e a nunca desistir. Sou profundamente grata pelo seu esforço, carinho e dedicação para que meus planos se tornassem realidade.

Aos meus avós, por cada oração, pensamento positivo e vibração de amor que sempre me acompanharam.

À minha falecida avó Nenê, que cuidou de mim quando criança e me ensinou muitas lições que levo para a vida.

Aos meus primos, que foram os irmãos que a vida me deu, por se fazerem presentes e por me incentivarem com tanto carinho.

Aos meus tios e tias, que me motivam a seguir a minha profissão com muita fé, entusiasmo e muita luz

Às minhas amigas de Campinas, pela torcida constante, pelas palavras de incentivo e pela presença, mesmo distante, durante toda minha trajetória acadêmica.

Aos meus amigos da faculdade, que tornaram o caminho mais leve, dividiram comigo risadas, desafios e conquistas, e se tornaram, com o tempo, minha família em Sorocaba.

## RESUMO

ANSELMO, Gabrielly Felipe. A mediação docente no processo de produção do desenho da criança pequena. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025.

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a mediação cultural no contexto escolar, tendo como foco o papel do professor na aproximação das crianças com a arte, de modo específico o desenho, como forma de expressão e conhecimento. Com metodologia qualitativa e de caráter bibliográfico, buscou-se compreender como o processo de mediação realizado por meio da escuta sensível, pode instigar a criação e o diálogo entre as crianças e as obras artísticas. A pesquisa foi desenvolvida com base em autores que discutem a arte e a pedagogia como campos que se entrelaçam na formação humana, destacando a importância de o professor atuar como mediador em arte. Os resultados indicam que a escola de infância é um lugar privilegiado de contato da criança com as artes e a mediação cultural feita por professores, enquanto atitude de escuta, de estar entre muitos, de aprender junto, contribui com a experiência estética, com a inteireza da presença da criança consigo mesma, com os outros, as materialidades e o espaço, possibilitando que vivencie de maneira mais plena sua identidade pessoal, histórica e cultural, ao mesmo tempo em que enriquece a prática docente, tornando-a mais reflexiva e significativa.

**Palavras-chave:** Mediação cultural; Arte; Desenho; Criança; Pedagogia.

## ABSTRACT

ANSELMO, Gabrielly Felipe. Teacher mediation in the drawing production process of young children. 2025. Undergraduate thesis (Licentiate in Pedagogy) - Federal University of São Carlos campus Sorocaba, Sorocaba, 2025.

This work presents a reflection on cultural mediation in the school context, focusing on the teacher's role in bringing children closer to art, specifically drawing, as a form of expression and knowledge. Using a qualitative and bibliographical methodology, the study sought to understand how the mediation process, carried out through sensitive listening, can stimulate creation and dialogue between children and works of art. The research was developed based on authors who discuss art and pedagogy as fields that intertwine in human formation, highlighting the importance of the teacher acting as a mediator in art. The results indicate that preschool is a privileged place for children to come into contact with the arts, and that cultural mediation by teachers, as an attitude of listening, of being among many, of learning together, contributes to the aesthetic experience, to the wholeness of the child's presence with themselves, with others, with material objects, and with space, enabling them to experience their personal, historical, and cultural identity more fully, while enriching teaching practice, making it more reflective and meaningful.

**Keywords:** Cultural mediation; Art; Drawing; Child; Pedagogy.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: PRIMEIROS RABISCOS .....	10
2	CAPÍTULO I. MEMORIAL: RABISCOS E DESCOBERTAS .....	11
3	CAPÍTULO II. METODOLOGIA .....	18
4	CAPÍTULO III. QUADRO TEÓRICO.....	25
4.1	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	23
4.2	CRIANÇA PEQUENA: SUJEITO DE DIREITOS E PROTAGONISMO .....	24
4.3	O DESENHO DA CRIANÇA COMO EXPRESSÃO, EXPLORAÇÃO E BRINCADEIRA.....	26
4.3.1	O desenho na perspectiva da infância e da cultura da criança .....	26
4.3.2	Aproximação entre arte contemporânea e produção gráfica infantil .....	30
4.4	A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO DESENHO DA CRIANÇA PEQUENA.....	33
4.4.1	Concepções de mediação pedagógica na Educação Infantil .....	33
4.4.2	A mediação docente em relação ao desenho: proposições mediadoras .....	38
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESENHOS EM ABERTO .....	43
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	47

## 1 INTRODUÇÃO: PRIMEIROS RABISCOS

O presente trabalho nasce da inquietação de compreender mais profundamente as formas pelas quais as crianças expressam e comunicam o que vivem, sentem e imaginam. Entre as múltiplas linguagens da infância, o desenho se revela como uma das mais potentes, pois nele as crianças expressam suas experiências, afetos e descobertas sobre o mundo. Foi a partir da minha atuação na Educação Infantil e do contato com as produções gráficas das crianças que surgiu o interesse em investigar o papel do professor como mediador desses processos expressivos e criativos.

Com o passar do tempo, percebi que, muitas vezes, o desenho infantil é compreendido de forma limitada, reduzida a um simples registro, tarefa ou “passatempo”. Entretanto, quando analisado com a atenção e a delicadeza que lhe são devidas, o desenho pode ser compreendido como um território de invenção, de pensamento e de cultura, no qual a criança se afirma como sujeito que cria e interpreta o mundo à sua maneira. É nesse entrelaçamento entre arte, infância e educação que este estudo se insere, tendo o objetivo de compreender e discutir o papel da mediação docente no processo de produção do desenho da criança pequena. Tal objetivo gerou a seguinte questão-problema de pesquisa: Como deve ser a mediação docente em relação ao desenho da criança pequena?

O trabalho assim está estruturado: O primeiro capítulo, intitulado “Rabiscos e descobertas”, apresenta o meu memorial no qual reviso minha trajetória com a infância e com as artes, destacando as experiências que despertaram meu interesse pelo tema. Na sequência, o segundo capítulo descreve a metodologia utilizada, explicitando os procedimentos de levantamento e análise bibliográficos.

O terceiro capítulo constitui o quadro teórico organizado em três eixos: no primeiro, discuto concepções de Educação Infantil, de primeira infância e de criança pequena; no segundo, abordo o desenho como expressão, exploração e brincadeira, aproximando-o das linguagens da arte contemporânea; no terceiro, trato da mediação docente, refletindo sobre suas concepções e proposições mediadoras.

Por fim, nas considerações finais, retomo as reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho e aponto como essa pesquisa contribuiu para a minha formação docente, reforçando a importância de olhar o desenho da criança como um campo aberto de significações e aprendizagens, para o qual a mediação do professor tem um papel essencial no que se refere à construção de experiências estéticas e culturais na escola.

## 2 CAPÍTULO I. MEMORIAL: RABISCOS E DESCOBERTAS

Imagem 1: Jardim. Uma composição imagética no mural da Educação Infantil com a Gabrielly criança pequena.



Fonte: Fotografia do acervo da autora

Ao refletir sobre as ambiências da Educação Infantil, a pesquisadora Susana Rangel Viera da Cunha (2010) chama nossa atenção para os marcadores usados para anunciar que naquele lugar são educadas crianças pequenas. Ela ressalta o aspecto decorativo das escolas e principalmente das salas de aula nas quais a maioria das crianças permanece por todo o dia, dando uma impressão de uma espécie de cenografia natural da infância escolarizada. Como afirma a autora, por vezes não refletimos sobre essa dimensão e seus elementos, que se referem aos tipos de móveis e suas disposições no espaço, as imagens e seus arranjos colocados nas paredes, os objetos pessoais das crianças, jogos, livros, roupas.

Escolhi iniciar o meu memorial com uma fotografia da minha Educação Infantil para voltar a observar os elementos nela contidos, procurar refletir sobre o universo imagético e como se constituíam as visualidades na educação que tive, pensar sobre as minhas percepções atuais sobre as imagens, o que elas narram e o que representam como um cenário que cria uma cena pedagógica para as crianças e as próprias professoras. Escrever sobre o meu caminho é costurar as peças que me formaram: a infância, a escola e os encontros que acenderam, em mim,

a chama da docência. Hoje, ao olhar para trás, percebo o quanto a Gabrielly criança, que assim foi retratada em um mural na escola, se orgulharia da trajetória que percorremos juntas.

Na infância, cresci envolta em amor. Meus pais trabalhavam muito e minhas tardes eram vividas na casa de minha falecida avó, Maria de Lurdes Ferreira Rodrigues, a querida “vó Nenê”. Ela me acolheu com paciência e ternura, ensinando-me lições que carrego até hoje. Ali, entre brincadeiras com meus primos — de carrinho, de escola, de professora —, já surgiam os primeiros sinais do caminho que escolheria. Como filha única, encontrei, nos primos, a irmandade que a vida me deu, e deles trago, até hoje, um laço profundo e insubstituível.

Durante minha trajetória escolar, passei por duas creches e, mais tarde, por uma escola em que permaneci do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Tenho poucas lembranças da época da Educação Infantil, mas, recentemente, encontrei alguns registros de desenhos meus de quando era criança, cuidadosamente preservadas em um caderno de produções que repousava em cima do guarda-roupa de minha mãe.

Imagem 2: Meus desenhos de criança.



Fonte: Acervo da autora

Ao folhear aquelas páginas, fui tomada por uma emoção difícil de descrever. Entre linhas trêmulas e cores vibrantes, reencontrei uma versão de mim mesma que observava o mundo com olhos curiosos e ingênuos, inventando formas de dizer o indizível. Cada traço

parecia carregar um pedaço do meu pensamento de menina: o modo como via o Sol, o corpo, as flores e as casas. Olhar para esses desenhos foi como fugir do presente e voltar para a infância, um tempo em que o lápis era uma extensão da imaginação e o papel, um território de descobertas.

Entre esses desenhos, um, em especial, me chamou a atenção: a proposta pedia que eu ilustrasse algo que me deixasse triste e, então, desenhei uma árvore, algumas flores, uma pessoa e acrescentei a palavra *triste*. Ao lado, a professora escreveu “minha mãe saindo de casa”. Ao reler essa observação, fui invadida por uma lembrança silenciosa: aquela sensação de despedida que eu não sabia nomear, mas que, de alguma forma, traduzi com lápis de cor e poucas palavras.

Hoje, compreendo que aquele desenho era mais do que uma simples atividade escolar; era uma tentativa de elaborar sentimentos que eu ainda não sabia expressar por meio da linguagem oral. A professora, ao registrar a interpretação, teve um gesto de leitura sensível do meu traço, que me permitiu compreender, anos depois, o que eu havia tentado comunicar naquele momento. Sem essa anotação, talvez eu nunca tivesse conseguido decifrar minhas próprias emoções, algo que, posteriormente, reconheço como parte essencial do trabalho docente na Educação Infantil.

Esse reencontro com minha própria infância, desde o jardim que criaram para mim até os desenhos que eu criava, me fez refletir sobre o poder do desenho como uma linguagem da criança que sente, expressa e narra. Cada traço carrega uma emoção, uma intenção, um pensamento que nem sempre é dito, mas que se revela nas formas e nas cores. Como afirma Luciana Esmeralda Ostetto (2018), ao falar dos “atravessamentos do sensível”, há, nas memórias e nas produções da infância, um território fértil de significados, no qual a arte e a vida se entrelaçam. Revisitar esses desenhos foi, para mim, como redescobrir a relação com o sentir, com o criar e, talvez, com o ensinar.

Essa experiência se conecta às lembranças mais marcantes do Ensino Fundamental I, período em que tive o privilégio de ser educada por professoras que guardo no coração. Elas não apenas me ensinaram conteúdos, como também despertaram, em mim, o gosto pelo aprender, a paciência diante das dificuldades e o valor da dedicação. Foi nessa etapa que construí amizades que permanecem até hoje e comecei a me reconhecer como mulher negra. Esse processo, no entanto, não foi simples: filha de um casamento miscigenado (mãe negra e pai branco), cresci sem referências que me representassem em desenhos, livros ou filmes, cercada majoritariamente por pessoas brancas e sem espaço para dialogar sobre minhas questões identitárias.

Vivi momentos de fragilidade com minha autoestima, mas a escola também me mostrou que o conhecimento é libertador e que a convivência com os outros pode ser fonte de crescimento. Mais adiante, no Ensino Fundamental II, encontrei amigas negras que se tornaram espelho e apoio, ajudando-me a fortalecer minha identidade e a olhar para mim mesma com orgulho. Como afirma bell hooks (1995, p. 154), “tornar-se sujeito, e não objeto, é um ato de resistência para a mulher negra, um movimento de afirmação e de poder”. Assim, reconhecer-me como mulher negra foi também um exercício de resistência e de libertação.

Quando ingressei no terceiro ano do Ensino Médio, senti, de forma mais intensa, a pressão para decidir o que fazer após essa etapa. Sempre tive facilidade com Matemática e sonhava em ser engenheira civil. No entanto, a pandemia do Covid-19, em 2020, mudou completamente o rumo da minha vida. Durante o período de isolamento, meu primo João Henry Felipe Costa, então no segundo ano do Ensino Fundamental I e em processo de alfabetização, passava as tardes comigo. Lembro-me nitidamente de uma cena: ele chorava, chamando a si mesmo de “burro”, enquanto pedia minha ajuda para entender os conteúdos que, de forma virtual, lhe pareciam impossíveis. Essa imagem me marcou profundamente. Moviada pela vontade de apoiá-lo, comecei a pesquisar sobre o processo de alfabetização e a buscar estratégias para auxiliá-lo. Foi nesse momento, ao vê-lo progredir e se alegrar com cada palavra escrita, que descobri meu encanto pela Pedagogia. A alegria de ensinar e o brilho nos olhos dele foram a faísca que despertaram, em mim, o desejo de ser professora.

Comecei a estudar com o sonho de ingressar em uma universidade pública e de encher meus pais de orgulho. Depois de meses de dedicação e altas expectativas, chegou o resultado do Sistema de Seleção Unificada (SISU)<sup>1</sup>: eu havia sido aprovada na Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba. Quando dei a notícia, meus pais vibraram de alegria, e, juntos, começamos a imaginar novos planos e a sonhar com o futuro que se abria diante de nós.

A mudança para Sorocaba foi, sem dúvida, um dos momentos mais desafiadores da minha vida. Chegar sozinha a uma cidade nova trouxe um turbilhão de emoções e inseguranças. No entanto, aos poucos, aprendi a me adaptar, a cuidar de mim e a descobrir a força que não imaginava possuir. Passei a amar a faculdade, construí amizades incríveis e, ao longo desses quatro anos, vivi experiências que me fizeram amadurecer profundamente — tanto como estudante quanto como pessoa.

---

<sup>1</sup> SISU é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Disponível em: <https://sisualuno.mec.gov.br/>

Na faculdade, tive contato com diferentes correntes pedagógicas, e cada uma delas ampliou minha forma de compreender a educação. Entre estas, a abordagem de Reggio Emília foi a que mais me instigou, por reconhecer a criança como protagonista do próprio aprendizado. Ainda não tive a oportunidade de atuar em uma escola que siga essa vertente, mas as experiências vividas nos estágios foram fundamentais para minha formação. Conheci muitas crianças que me encantaram e deixaram marcas profundas em minha caminhada.

Atualmente, trabalho em uma escola tradicional, mas com certa flexibilidade, auxiliando uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental I — uma experiência encantadora. Sempre tive curiosidade de compreender como o trabalho pedagógico se desenvolvia nos anos iniciais, já que é uma fase muito diferente da educação infantil. Nestes dez meses, percebi que amo tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental: cada etapa tem sua riqueza, seus desafios e aprendizados únicos, e, em ambas, encontro motivos diários para crescer como educadora.

Foi em uma dessas vivências que nasceu a inquietação que orientou a escolha do tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Na época, eu trabalhava em uma escola particular de Educação Infantil com crianças de 1 a 3 anos e, em uma das atividades, realizamos uma proposta de desenho sobre as quatro estações do ano. Cada criança recebeu uma folha dividida em quatro partes, a proposta era representar, em cada espaço, elementos do verão, do outono, do inverno e da primavera. A professora reuniu cerca de quinze crianças em torno de uma mesa e deu as instruções. Durante a atividade, uma criança desenhou a primavera como uma árvore marrom, com folhas igualmente marrons. Ao ver, a professora questionou a escolha da cor, afirmando que a primavera deveria ser colorida, e pediu que a criança refizesse o desenho. A expressão de tristeza daquela criança diante da obrigatoriedade de apagar sua visão e expressão pessoal me marcou profundamente.

Naquele instante, compreendi o tipo de professora que não quero ser: aquela que nega o olhar singular da criança e não acolhe sua forma de perceber o mundo. Para mim, o papel do professor deve ser o de mediador, alguém capaz de ouvir, respeitar e valorizar os saberes e as expressões infantis. A sensibilidade diante da arte e das múltiplas linguagens das crianças é essencial para uma prática pedagógica humanizada.

No quarto semestre da faculdade, cursando a disciplina “Pesquisas e Práticas Pedagógicas 4” (PPP 4) com a professora Lucia Lombardi, fomos convidados a identificar uma inquietação de pesquisa dentro da educação – algo que nos interessasse de modo especial, que gerasse a curiosidade que motiva a buscar conhecimento, questionar e investigar um determinado tema ou problema. De imediato pensei em algo que me levasse a repensar a prática pedagógica. Naquele momento, tomei consciência da minha própria inquietação de pesquisa: a

necessidade de um olhar sensível do professor diante do desenho da criança. Entendi que essas produções não são meros rabiscos, mas um modo singular de expressão, carregado de significados, emoções e descobertas.

Ao revisar o memorial artístico que elaborei na disciplina “Metodologia de Ensino da Arte”, no sétimo semestre do curso, vivenciei uma experiência reveladora. Ao reler minhas memórias, percebi como cada linguagem artística que explorei – flauta, violão, hip-hop, teatro e balé – marcou não apenas minha infância, mas também a forma como percebo a criação e a expressão das crianças. Recordo-me, por exemplo, de como tocar violão me permitia compreender meus sentimentos e organizar pensamentos que ainda não sabia verbalizar; ou de como a dança, mesmo diante das dificuldades, me ensinou a lidar com frustrações, a sentir meu corpo e a perceber ritmos e movimentos. Cada experiência foi um convite para descobrir emoções, sensações e formas de me relacionar com o mundo, muitas vezes invisíveis à linguagem verbal.

No memorial, pude perceber que o contato com a arte não se limitava a uma habilidade técnica, uma vez que se conectava a um processo sensível de autoconhecimento, descoberta e encantamento. Como afirma Ostetto (2018), é no espanto diante do mundo e na conexão com a dimensão lúdica e poética que se encontra o “ser da poesia” da criança. Essa perspectiva me fez refletir sobre a necessidade de que o professor seja um mediador atento, capaz de reconhecer e valorizar cada traço, gesto ou expressão da criança, entendendo que o desenho, a música ou o movimento são formas legítimas de comunicação e construção de significados.

Ao revisar minhas próprias experiências, compreendi que a formação estética do professor, muito além de um acúmulo de técnicas ou de repertório, se constitui como uma formação sensível, cultural, artística que gera maior capacidade de observar, escutar e dialogar com os mundos sensíveis e culturais das crianças. Cada vivência artística da infância, seja um desenho, um acorde de violão ou uma coreografia, carrega aprendizados que podem inspirar práticas pedagógicas mais lúdicas, reflexivas e significativas. Essa compreensão reforça a importância de criar ambientes na Educação Infantil nos quais a criança possa expressar-se plenamente, explorar materiais e linguagens, e desenvolver sua autonomia, curiosidade e criatividade.

Assim, meu memorial funciona como uma ponte entre minha trajetória pessoal e minha prática docente: ele evidencia que o olhar sensível do professor e a valorização das múltiplas linguagens da criança são essenciais para que o desenho e as demais formas de expressão se tornem espaços de construção de saberes, afetos e identidade.

A escolha do tema, “A mediação docente no processo de produção do desenho da criança pequena”, para o meu Trabalho de Conclusão de Curso surgiu da minha convicção sobre o potencial expressivo e simbólico que cada desenho infantil carrega. Por meio de traços e cores, a criança revela sentimentos, interpretações do mundo e formas próprias de pensar. Reconheço o professor como o fio condutor desse processo: é ele quem precisa mediar, escutar e valorizar essas produções, cultivando um olhar atento e respeitoso que favoreça o desenvolvimento integral da criança – corporal, emocional, cognitivo, sensível, explorador e criativo na construção da identidade. Desse modo, reafirmo minha convicção de que uma educação verdadeiramente humanizada nasce do respeito às múltiplas linguagens da infância.

### 3 CAPÍTULO II. METODOLOGIA

Este trabalho de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, tem o objetivo de compreender e discutir o papel da mediação docente no processo de produção do desenho da criança pequena. Tal objetivo gerou a seguinte questão-problema de pesquisa: Como deve ser a mediação docente em relação ao desenho da criança pequena?

A pesquisa fundamenta-se em levantamento bibliográfico realizado em bases de dados, além de obras clássicas e contemporâneas sobre a arte, o desenho infantil e a mediação docente na Educação Infantil, de modo a permitir a construção de um referencial teórico sólido sobre o tema investigado.

A escolha por essa metodologia se justifica pelo propósito de aprofundar o diálogo entre teoria e prática, analisando contribuições de diferentes autores que tratam da infância, da arte e da atuação docente como mediação sensível e cultural. Dessa forma, esta pesquisa busca articular fundamentos teóricos de estudiosos como Lev Semionovitch Vygotsky (1998), Susana Rangel Vieira da Cunha (2010, 2017, 2019a, 2019b), Mirian Celeste Martins (2017, 2018), Maria Filippa da Costa Jorge (2018) e Solange de Fátima Gabre (2014), entre outros, que refletem acerca do desenvolvimento infantil, da expressão artística, da mediação cultural e da prática pedagógica na Educação Infantil.

No desenvolvimento deste trabalho, as produções de Susana Rangel Vieira da Cunha assumiram papel central na fundamentação teórica. A autora é reconhecida nacionalmente como uma das principais pesquisadoras da área de Arte e Educação Infantil, especialmente no que se refere às relações entre arte contemporânea, infância e formação docente. Seus estudos problematizam práticas tradicionais do ensino de arte, analisam criticamente a presença de estereótipos visuais na escola e defendem a importância de uma mediação intencional que favoreça processos expressivos e experimentais. Além disso, Cunha contribui para a compreensão do desenho infantil como linguagem cultural e como forma de pensamento. Por essa razão, suas obras foram amplamente mobilizadas nesta pesquisa, constituindo um referencial teórico sólido e coerente com os objetivos propostos.

Ademais, o procedimento metodológico envolveu o levantamento de referências e foi realizado em seis bases de dados (SciELO, Sistema Integrado de Bibliotecas da UFSCar, Portal da Biblioteca Digital de Teses, Dissertações da Universidade de São Paulo, Acervo Digital da UNESP e Google Acadêmico, com restrição de idioma (português), priorizando publicações a partir dos anos 2000. Foram utilizadas palavras-chave, tais como “educação infantil”, “desenho infantil”, “mediação docente” e “práticas pedagógicas”. Após a coleta, desenvolveu-se uma

seleção dos textos mais pertinentes ao objeto de estudo, considerando a relevância teórica, o ano de publicação e a contribuição para a discussão proposta.

Os quadros elaborados tiveram como finalidade organizar e sistematizar o levantamento bibliográfico realizado. Neles, constam as palavras-chave utilizadas, o número total de referências encontradas e demais informações que permitiram dimensionar a amplitude do tema nas produções consultadas. Em seguida, foram destacadas as referências selecionadas, a partir de leitura criteriosa dos resumos e da análise de sua pertinência aos objetivos do estudo. Por fim, os quadros apresentam os títulos escolhidos, em formato de referência conforme as normas da ABNT, acompanhados do ano de publicação, o que favorece a visualização da atualidade e da diversidade das fontes. Essa sistematização conferiu maior organização, transparência e rigor metodológico ao processo de levantamento bibliográfico.

Em alguns casos, ao realizar a busca nas bases de dados a partir das palavras-chave indicadas na primeira coluna, embora tenham retornado inúmeros resultados, a leitura dos títulos e resumos evidenciou que muitos trabalhos pertenciam a áreas distintas da Educação e da Arte, ou abordavam focos que não dialogavam com os objetivos deste TCC. Além disso, houve recorrência de títulos repetidos. Desse modo, procedeu-se à seleção apenas daqueles trabalhos efetivamente pertinentes ao estudo.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico SciELO (<https://scielo.org/>)

Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Desenho and Educação Infantil	24	0	
Desenho and criança	119	0	
Desenho and pré-escola	0		
Desenho and infantil	97	2	DIAS Talita Pereira; ALMEIDA, Nancy Vinagre Fonseca de. <i>Atividade de desenho como mediadora de interações sociais entre crianças</i> .  SILVA, Silvia Maria Cintra da. <i>Condições sociais da constituição do desenho infantil</i> . <i>Psicol USP</i> [Internet]. 1998;9(2):205–20.
Professor and mediador	42	0	

Professor and criança	79	0	
Professor and desenho	21	0	
Mediação and desenho	19	0	
Professor and educação infantil	88	0	

Filtro(s) utilizado(s): foi aplicado filtro de idioma, selecionando apenas artigos em português.

Fonte: elaboração da autora

Quadro 2 - Levantamento bibliográfico do Sistema Integrado de Bibliotecas da UFSCar (<https://pergamum.ufscar.br/>)

Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Professor mediador	134	0	
Educação pré escola	27	0	
Desenho Infantil	3	0	
Mediação Infantil	4	1	MORAES, Fabiana Aparecida de. <i>A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis</i> . 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
Desenho pré-escola	0	0	

Filtro(s) utilizado(s): foi aplicado filtro de idioma, selecionando apenas artigos em português.

Fonte: elaboração da autora

Quadro 3 - Levantamento bibliográfico do Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (<https://www.teses.usp.br/>)

Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Desenho da criança	1	0	

Educação Infantil	458	1	LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. <i>Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores</i> . 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. doi:10.11606/D.48.2005.tde-18082010-153930. Acesso em: 2025-05-19.
Professor Mediador	5	0	
Formação do professor	109	0	
Pré escola	9	0	

Filtro(s) utilizado(s): foi aplicado filtro de dissertação de mestrado.

Fonte: elaboração da autora

Quadro 4 - Levantamento bibliográfico do Acervo Digital da UNESP  
(<https://www.acervodigital.unesp.br/>)

Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Desenho and criança and Educação Infantil	167	2	CRESPO, Laiz Rossini. <i>A importância do incentivo ao desenho infantil</i> . 2012. 40 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012.  GIMENEZ, Janaina Cristina. <i>As contribuições do desenho na educação infantil</i> . 2009. 123 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2009.

Filtro(s) utilizado(s): não foram utilizados filtros.

Fonte: elaboração da autora

Quadro 5 - Levantamento bibliográfico no Google Acadêmico ([scholar.google.com.br](https://scholar.google.com.br/))

Palavra-chave (ou combinação)	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
-------------------------------	----------------------------------	--	--------------------------------------

Desenho and criança and professor	5290	1	VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. <i>A formação social da mente</i> . São Paulo, v. 3, 1998.
---	------	---	--

Filtro(s) utilizado(s): foram utilizados filtros de idioma (em português), de tipo de material (artigos de revisão) e de período de publicação (2008-2025).

Fonte: elaboração da autora

#### Quadro 6 - Recomendações feitas pela orientadora

Títulos selecionados para a pesquisa
<p>CUNHA, Susana Rangel Vieira da. <i>Cenas pedagógicas em Arte: desafios, recriações e mudanças a partir da arte contemporânea</i>. In: Cunha, Susana R.V. e Carvalho, Rodrigo Saballa de. <i>Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos</i>. Porto Alegre: Zouk, 2021, p. 21-41.</p>
<p>CUNHA, Susana Rangel Vieira da. <i>Como vai a arte na Educação Infantil?</i> Revista Apotheke, Florianópolis, v. 5, n. 3, 2019a. DOI: 10.5965/24471267532019010.</p>
<p>CUNHA, Susana Rangel Vieira da. <i>Questionamentos de uma professora de Arte sobre o ensino de Arte na contemporaneidade</i>. In: Albuquerque, Simone Santos de; Felipe, Jane; Corso, Luciana Vellinho (orgs.). <i>Para pensar a docência na Educação Infantil</i>. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019b. p. 178-196.</p>
<p>CUNHA, Susana Rangel Vieira da. <i>Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje</i>. In: Cunha, S. R. V.; Carvalho, Rodrigo Saballa de (orgs.). <i>Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando</i>. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 9-26.</p>

Fonte: elaboração da autora

## 4 CAPÍTULO III. QUADRO TEÓRICO.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, configura-se como um direito fundamental das crianças e de suas famílias. É nesse período, compreendido como primeira infância, que se estruturam bases essenciais do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor. Valorizar a criança pequena como um sujeito de direitos e protagonista de seu próprio aprendizado é essencial para qualquer reflexão pedagógica, especialmente quando pretende-se compreender suas múltiplas linguagens de expressão, como o desenho. Neste capítulo, oferece-se um panorama conceitual e histórico da Educação Infantil no Brasil, explora-se a importância da primeira infância e analisa-se a concepção contemporânea de criança pequena, preparando o terreno para o debate central deste trabalho sobre o olhar sensível do professor diante das produções gráficas infantis.

### 4.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação no Brasil foi reconhecida como um direito fundamental de todos somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Antes disso, a Constituição de 1934 já previa a necessidade de uma lei geral para a educação, porém a instabilidade política do Estado Novo impediu que houvesse a continuidade desse processo. Nessa época, a educação não era compreendida como um direito público, mas sim como um serviço de assistência ou um privilégio para aqueles que podiam pagar. Dessa forma, havia grande desigualdade de acesso e poucos recursos disponibilizados pelo governo.

Com o reconhecimento da necessidade de uma lei geral para a educação, o Estado passou a dedicar-se mais a essa área. Nesse ínterim, iniciou-se um debate sobre a educação, que resultou, após treze anos de discussões no Congresso Nacional, na criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024/1961. Essa LDB definiu a estrutura da educação (primário, ginásial, colegial e superior), estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário (dos 6 aos 14 anos) e conferiu maior autonomia a estados e municípios.

Durante a ditadura militar, a LDB sofreu alterações, dando origem à Lei nº 5.540/1968 e à Lei nº 5.692/1971, que modificaram dispositivos específicos da legislação. Em 1988, a Constituição Cidadã tornou necessária a criação de uma nova LDB, adequada aos princípios democráticos. Em 1988, o educador e senador Darcy Ribeiro apresentou o chamado “Projeto Darcy Ribeiro”, por meio do qual se estabeleceu um diálogo entre o governo e a sociedade civil, com a participação de educadores e representantes sindicais nesse processo. O texto reafirmava

a educação como direito de todos e dever do Estado, defendia a gestão democrática das escolas e valorizava o trabalho docente.

Em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a atual LDB, Lei nº 9.394/1996, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Nela, a educação básica foi definida em três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), garantiu-se a autonomia pedagógica das escolas e dos sistemas de ensino, e foram reconhecidas modalidades como a Educação Especial, Indígena, Quilombola e de Jovens e Adultos (Brasil, 1996). A versão vigente, como mencionado, permanece a de 1996, que constitui a base legal da organização da educação brasileira e segue sendo atualizada para acompanhar as transformações da sociedade.

A LDB define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, composta pela creche (para crianças de 0 a 3 anos) e pela pré-escola (para crianças de 4 a 5 anos). Seu objetivo é o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, afetivos, psicológicos, intelectuais e sociais, em articulação com a educação familiar e comunitária. O ensino tornou-se obrigatório a partir dos 4 anos de idade, sendo exigida a matrícula em instituições de ensino.

Com o reconhecimento oficial da Educação Infantil, esse nível de ensino deixou de ser compreendido apenas como espaço de cuidado e assumiu a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança. Isso reforça a importância de propostas pedagógicas que assegurem experiências lúdicas, interações significativas e o direito ao brincar, fundamentos essenciais para a construção do conhecimento e da cidadania desde os primeiros anos de vida.

#### 4.2 CRIANÇA PEQUENA: SUJEITO DE DIREITOS E PROTAGONISMO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069, promulgado dia 13 de julho de 1990, considera criança a pessoa com até 12 anos incompletos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos, ambos sujeitos de direitos e deveres.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990)

É fundamental percebemos que, para o ECA, a criança não é concebida como um ser “menor”, em posição inferior ao adulto, mas como sujeito de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento. Isso significa que a infância é uma etapa que requer atenção e proteção

especiais por parte de toda a sociedade, bem como a garantia do direito de vivenciá-la de forma plena no curso do desenvolvimento humano.

O Marco Legal da Primeira Infância, instituído pela Lei nº13.257/2016, estabelece princípios e diretriz para garantir a formulação e a implementação de políticas públicas para proteger o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 6 anos de idade. Essa lei não apenas reforça a proteção garantida pelo ECA, mas se aprofunda sobre os cuidados que se devem ter nos primeiros anos da criança, reconhecidos cientificamente como fulcrais para a formação humana (Cruz, 2016).

Essa legislação busca romper com a visão de que os primeiros anos de uma criança estão baseados apenas em cuidados básicos e afirma que as experiências vividas nesse período impactam a aprendizagem, as emoções e as competências sociais que essa criança levará para a vida.

Logo, entender que a primeira infância é uma fase determinante do desenvolvimento humano é fundamental, uma vez que é nesse período que se estruturam as bases cognitivas, afetivas e sociais que sustentarão toda sua trajetória escolar e pessoal. De acordo com estudos realizados pela Fundação Oswaldo Cruz em 2019, pesquisas em neurociência demonstram que o cérebro da criança apresenta elevada plasticidade nos primeiros anos de vida, o que significa que as experiências vinculadas a estímulos recebidos nessa fase têm efeitos duradouros. Vygotsky reforça essa perspectiva ao destacar que a criança não é um ser passivo, mas sim um sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, apreendido por meio da interação, da brincadeira e da linguagem.

Acreditar que o conhecimento se dá por uma construção do ser humano em interação com o meio implica em desejar, desde a primeira infância, planejar experiências educativas significativas, que possibilitem à criança explorar, experimentar e elaborar hipóteses sobre o mundo que a cerca. Nessa perspectiva, a Educação Infantil assume o papel de proporcionar condições para que a criança atue como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

Vygotsky (1998), por sua vez, reforça o caráter social do desenvolvimento ao afirmar que o “aprendizado humano pressupõe uma natureza específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Dessa forma, entende-se que a qualidade das interações estabelecidas entre as crianças, seus pares e adultos que a acompanham é determinante para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Assim, ao reconhecer a criança pequena como sujeito de direitos e protagonista, a Educação Infantil torna-se espaço privilegiado de construção de saberes, valores e vínculos que impactarão toda a vida do indivíduo.

O espaço da Educação Infantil proporciona à criança pequena experiências de desenvolvimento distintas daquelas vivenciadas em casa. Nesse ambiente, além de cuidados e orientações pedagógicas, o indivíduo em pleno processo de amadurecimento passa a conviver com outras crianças, vivência que, muitas vezes, representa seu primeiro contato social com pares da mesma idade. Essa adaptação é essencial, pois os colegas tornam-se parceiros centrais nas interações, abrindo novas oportunidades de convivência e ampliando o repertório social (Dias; Almeida, 2009).

De acordo com Queiroz, Maciel e Branco (2006), é justamente na relação com seus pares que a criança participa de processos de negociação e de construção e reconstrução de significados sobre si mesma, sobre os objetos, os acontecimentos e as situações. Além disso, nesse contexto, as brincadeiras e os desenhos descortinam-se como atividades centrais nesse processo de significação e ressignificação.

Apesar dos avanços legais e normativos apresentados, é possível observar que, na prática, a efetivação desses direitos e princípios ainda enfrenta desafios significativos. Muitas instituições de Educação Infantil não conseguem traduzir as diretrizes da LDB, do ECA e da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2017) em experiências educativas verdadeiramente significativas, sobretudo no que se refere à valorização do desenho e das demais linguagens artísticas. Essa realidade reflete-se, em grande medida, nas limitações estruturais, na escassez de materiais e nos currículos rígidos que contribuem para restringir a expressão criativa infantil.

Dessa forma, o desenho e outras manifestações gráficas, reconhecidos oficialmente como linguagens essenciais de comunicação e expressão da criança, em inúmeros momentos, são tratados de forma superficial, sem que o professor desenvolva um olhar sensível para compreender e valorizar os significados individuais presentes nas produções infantis. Essa desconexão entre política e prática evidencia a necessidade urgente de repensar a formação docente e a implementação pedagógica, para que o espaço da Educação Infantil realmente se torne um ambiente de exploração, imaginação e protagonismo, no qual cada traço produzido pela criança seja reconhecido como uma janela única para seu pensamento, suas experiências e sua construção de conhecimento.

#### 4.3 O DESENHO DA CRIANÇA COMO EXPRESSÃO, EXPLORAÇÃO E BRINCADEIRA

##### 4.3.1 O desenho na perspectiva da infância e da cultura da criança

Historicamente, o desenho acompanha a humanidade como uma das primeiras formas de comunicação. Desde as pinturas rupestres, o ser humano utiliza traços e símbolos para representar o cotidiano, registrar experiências e transmitir saberes entre gerações. De modo semelhante, a criança se expressa por meio de seus desenhos, cada linha, cor e forma carrega um significado, uma intenção e uma maneira singular de compreender o mundo.

Atualmente, entendemos como desenho, no contexto educacional, qualquer registro feito em diferentes suportes (guardanapo, pedra, tecido, muro, papelão, papel, chão, mesa, etc.), a partir da utilização de variados materiais (tijolo, carvão, argila, giz, caneta, palito, lápis, etc.). Trata-se, portanto, de uma linguagem abrangente, permeada por um turbilhão de possibilidades expressivas.

Segundo as ideias de Silvia Silva (1998), o desenho está presente na vida da criança muito antes de sua entrada na escola, surgindo de forma espontânea como parte da arte de brincar e do ato de explorar o mundo ao seu redor. Trata-se de uma atividade natural, que permite à criança expressar emoções, sentimentos e percepções, o que funciona como uma importante forma de linguagem simbólica. No entanto, ao ingressar na instituição escolar, esse grafismo passa a ganhar novos sentidos, deixando de ser apenas uma manifestação lúdica e tornando-se, também, um recurso pedagógico e de aprendizagem.

O desenho, portanto, ultrapassou o status de mera atividade lúdica ou de passatempo qualquer. Ele se consubstancia como uma linguagem expressiva, por meio da qual a criança manifesta pensamentos, sentimentos e percepções, registrando tanto o que observa quanto o que imagina. Ao desenhar, ela elabora experiências, narra histórias e revela aspectos importantes de seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Crespo, 2012).

Quando a criança produz suas garatujas, popularmente conhecidas como rabiscos, ainda que se apresentem como indecifráveis aos olhos dos adultos, ela realiza uma atividade mental complexa, que mobiliza raciocínio, criatividade e imaginação, ao mesmo tempo em que desenvolve a coordenação motora fina, a coordenação visomotora, habilidades manuais e noções espaciais. (Gimenez, 2009).

Consoante Vygotsky (1998, p.120), “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual”. O autor explica que o ser humano se desenvolve mediante as interações sociais que a vivência o proporciona e que essas interações são alicerce para a formação das funções psicológicas superiores. O desenho se insere, nesse processo, como espaço de diálogo, partilha e significação. Quando a criança desenha, ela não está apenas reproduzindo imagens, antes, está à procura de interação com o mundo e com as pessoas ao seu redor. Destarte, a apresentação de

seus desenhos, o compartilhamento do que foi produzido e a observação das produções dos colegas configuram-se como formas de construção de conhecimento mediadas pelas interações sociais.

Assim, é interessante pensar nas crianças como atores sociais que, ao mesmo tempo em que produzem cultura, são por ela produzidos. Elas possuem sua forma singular de compreender o mundo, construída pela apropriação que fazem do universo adulto. Contudo, é essencial que sejam reconhecidas como crianças que necessitam de cuidado, atenção e desenvolvimento sociocultural, e que demandam um olhar diferenciado, não orientado pelo adultocentrismo, capaz de reconhecer, em vez de subestimar, sua criatividade e seu grande potencial (Borges; Cunha, 2015).

Sob essa perspectiva, o desenho é uma prática cultural que emerge das experiências da criança e das relações que esta estabelece em seu cotidiano. Conforme Vasconcellos e Sarmiento (2004), as crianças são produtoras de cultura, participando de modo ativo na sociedade e atribuindo significados próprios as suas experiências. O desenho, portanto, é parte dessa cultura da infância: nele, a criança ressignifica o que vive, mistura o real e o imaginário e traduz, em traços e cores, sua forma de estar no mundo.

No entanto, com o passar do tempo e a institucionalização da infância, o ato de desenhar foi, aos poucos, transformado pela escola em uma prática funcional, muitas vezes restrita ao treino motor ou à avaliação de habilidades. O espaço de criação deu lugar a atividades dirigidas, que priorizam o resultado final em detrimento do processo expressivo. De acordo com Susana Rangel Vieira da Cunha (2019a), as crianças aprendem a depender de modelos, a temer “erros”, a ser consumidoras passivas, e não produtoras de imagens, o que gera estereótipos formais, espaciais e temáticos. Isso as impede de conhecer, ver e representar o mundo a partir de outras referências e de suas interpretações próprias e particulares. Essa visão é sintetizada no trecho:

A partir destas abordagens, as crianças aprendem que precisam de modelos para se expressar, que existem “erros” ao utilizar um material, que as folhas retangulares com margens são os únicos suportes possíveis para desenhar. Aprendem que alguns tem o “dom” inato para as artes e outros são incapazes para formularem sua simbologia. Aprendem a serem silenciados e subservientes ao amassarem cautelosamente bolinhas de papel crepom do mesmo tamanho. Aprendem a respeitar modelos e posturas quando tem minutos cronometrados para executarem os “trabalhinhos” de artes. Aprendem a ser consumidores e não produtores de imagens ao colorirem os modelos mimeografados dos adultos. Aprendem a não serem sujeitos que podem sentir, pensar e transformar (Cunha, 2019a, p.19-20).

Ante o cenário, podemos observar que a educação formal, em muitos casos, tende a moldar as formas de expressão artística das crianças e a limitar seu modo de enxergar o mundo ao seu redor, em vez de promover ações pedagógicas que instiguem a criação e a estruturação

da linguagem visual. Nesse contexto, o desenho, que é uma poderosa forma de expressão e construção de significados, transforma-se em conhecimento, uma vez que a escola valoriza o desenho como prática intencional de ensino e aprendizagem, inserida nos objetivos da Educação Infantil, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2017).

Posto isso, o ato de desenhar precisa ser ressignificado nos espaços escolares, visto que o desenho, assim como qualquer outra linguagem, requer conhecimentos, aprendizagens, experimentações e isso depende, em grande parte, de como a professora elabora e conduz suas propostas. Ninguém domina uma linguagem de forma imediata, pois é no processo, no exercício contínuo e na mediação sensível do educador que a criança descobre o prazer e o poder de expressar-se por meio do desenho.

Essas reflexões podem ser articuladas com as discussões dos capítulos anteriores, nas quais é possível compreender que o ato de desenhar é um direito fundamental da criança, afinal, para esses indivíduos, desenhar é uma forma de expressão, imaginação e participação ativa da cultura que os rodeia. Nesse sentido, a criança é reconhecida como sujeito de direitos pela Constituição Federal de 1988, e a infância é protegida e valorizada como um período de experimentação, criação e descobertas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Nessa perspectiva, o desenho não deve ser diminuído apenas a uma tarefa escolar, mas entendido como uma linguagem legítima da infância, capaz de traduzir pensamentos, emoções e significados. A BNCC reforça essa concepção ao afirmar que as crianças aprendem e se desenvolvem nas interações e brincadeiras, utilizando múltiplas linguagens, entre as quais se encontra a linguagem visual. Assim, assegurar o direito ao desenho é também garantir o direito à infância em sua plenitude, permeada por curiosidade, expressividade e criatividade.

Essa valorização da liberdade expressiva e da multiplicidade de olhares aproxima o universo infantil do pensamento artístico contemporâneo, Susana Rangel da Cunha afirma: “Artistas e crianças, percebem o mundo e dão sentido a ele através de formas singulares. Utilizam seus sentidos de forma mais aguçada do que a maioria dos adultos que deixaram para trás esta capacidade humana de ver, imaginar e simbolizar” (Cunha, 2019a, p.11). Isso reforça a ideia que rompe com modelos fixos e valoriza o processo criativo, o erro, a experimentação e o sentido atribuído pelo sujeito à sua própria produção. É nesse ponto de encontro, entre a criança que desenha e o artista que cria, que se revela o potencial transformador da arte na escola. Essa discussão será aprofundada no próximo capítulo, que propõe aproximar a produção gráfica infantil da arte contemporânea, ampliando o olhar sobre o desenho como linguagem, expressão e poética pessoal.

### 4.3.2 Aproximação entre arte contemporânea e produção gráfica infantil

Este capítulo fundamenta-se nas ideias de Susana Rangel Vieira da Cunha, pesquisadora do campo das artes e da educação, que explora as aproximações entre o desenho infantil e a arte contemporânea. A referida autora observa que as produções gráficas das crianças são repletas por experimentações, invenções e múltiplas leituras do mundo, perspectiva que dialoga diretamente com as poéticas contemporâneas.

Primeiramente, antes de estabelecer essa relação, é importante compreender brevemente o que se entende como “Arte Contemporânea”. Diferente da Arte Moderna, a contemporaneidade rompe com a ideia de obra como produto e passa a valorizar o conceito, o gesto e a ideia da obra. Nesse ponto de vista, o sentido da arte está mais na experiência e na reflexão subjetiva do que na busca por uma estética perfeita.

De modo semelhante, ao observarmos os desenhos das crianças, sentimos dificuldade de acompanhar imediatamente os significados que emergem de suas produções. Um círculo atravessado por uma linha, por exemplo, pode ser um animal, uma pessoa, um sentimento ou qualquer outra invenção do momento. Em instantes, o mesmo desenho pode ganhar novos significados, revelando a fluidez e a pluralidade de sentimentos que caracterizam tanto a criação infantil quanto a criação artística contemporânea.

Como expressam Borges e Cunha:

A arte faz de conta. Crianças, artistas fazem de conta que um rabisco, um objeto, um fragmento, um pensamento se transformam em outra coisa. Desenhar, brincar, poetar. Manchar, riscar, construir, se encantar. Transformar retalhos de tecidos em uma fantasia surreal, rabiscos em dragão alado, pensamentos em formas. Buscar o dizível no invisível. Modos singulares de ver, sentir, expressar e reinventar o mundo (Borges; Cunha, 2015, p. 85).

Essa citação evidencia que o desenho no universo infantil se aproxima da atitude criadora do artista contemporâneo: ambos exploram o imprevisível, o simbólico e o sensível. É desse modo que a imaginação das crianças abre caminho para infinitas possibilidades de expressão, ressignificando materiais, formas e ideias que os adultos, muitas vezes, já não conseguem enxergar.

Na arte contemporânea, a participação ativa do sujeito, a interação com as obras e as múltiplas possibilidades de interpretação são elementos fundamentais. Analogamente, a criança, ao desenhar, não se preocupa com o resultado estético, mas com o ato de criar, movida pelo desejo de experimentar tudo o que está ao seu alcance. Para elas, aquilo que importa é a experiência vivida no momento da criação, pois, assim como brinca, associa e simboliza, elas

desenham de forma espontânea e agem impulsivamente numa curiosidade natural das consequências de suas ações (Gimenez, 2009, p.17).

No livro “Conexões: A poética das crianças de 0 a 3 anos e a arte contemporânea”, (Nalini, 2015), publicado pelo Instituto Avisa Lá em parceria com o Instituto Minidi Pedroso de Arte e Educação Social (Impaes) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), o fazer contemporâneo é apresentando como uma arte centrada nos processos, e não nos produtos. Segundo o texto:

O fazer contemporâneo coloca em evidência, mais, os processos artísticos do que seus produtos. Muitas vezes, para compreendermos o sentido de uma obra, é fundamental conhecer sua história e contextualizá-la. Isso nos permite acompanhar o pensamento criativo do artista em seu percurso. Muitas vezes o resultado não corresponde aos padrões estéticos mais comuns do século XIX, nem mesmo às ousadias das vanguardas modernistas. Trata-se de produtos que marcam provocações, oferecem perguntas, convidam à brincadeira (Nalini, 2015, p.22).

Logo, a Arte Contemporânea valoriza o traço expressivo da singularidade de cada criação, reconhecendo que o sentido da obra está no processo e no contexto de quem a produz. Movimento similar ocorre com o desenho infantil, que deve ser entendido como uma forma de pensar visualmente, e não apenas como uma tentativa de representar o mundo. Como afirma Susana Rangel da Cunha, os traços das crianças são uma maneira de “pensar com as mãos”, um registro do pensamento e um modo de organizar e dar sentido à experiência.

A Arte Contemporânea rompeu com a valorização da reprodução fiel da realidade, deslocando o foco para a expressão e o significado. Do mesmo modo, a criança, como o artista contemporâneo, não busca o que é considerado correto, mas o significado, valorizando o ato de investigar o mundo e os materiais que a cercam.

Assim como artistas contemporâneos exploram materiais e linguagens híbridas, as crianças também criam de maneira intuitiva, misturando diversas técnicas, colagens, escritas e experimentações diversas. Essa aproximação possibilita um diálogo poético entre as crianças e seus saberes, no qual o material é escolhido a partir da imaginação criadora. Ou seja, o fazer artístico das crianças não está mais restrito aos materiais e suportes convencionais, nem à realização passo a passo de uma técnica ou linguagem específica. Esse olhar conferiu maior liberdade no uso dos materiais. Se, anteriormente, nas Artes Visuais se privilegiavam o papel, o carvão, o pincel, a tinta a óleo, a tela preparada e outros instrumentos considerados típicos da produção gráfica, hoje também se reconhece a potência de folhas de árvores, gravetos, terra, madeira e tintas naturais na elaboração de produções plásticas.

Susana Rangel Vieira da Cunha e Camila Bettim Borges (2015), no capítulo “A arte é para as crianças ou é das crianças? Problematizando as questões da arte na Educação Infantil”, afirmam que:

É na constituição desse novo olhar para as crianças e por acreditar que elas podem, sim, ser produtoras de uma cultura da infância, que vemos um encontro latente entre as crianças e Arte Contemporânea. Nesse encontro é que a Arte Contemporânea pode contribuir para a ampliação de repertório e para a rede que envolve a imaginação, a criação, a percepção e a emoção das crianças (Borges; Cunha, 2015, p.96).

Sob essa perspectiva, a visão da Arte Contemporânea na Educação Infantil permite reconhecer e valorizar as múltiplas formas de expressão das crianças, compreendendo que, nelas, residem modos singulares de ver, sentir e reinventar o mundo.

Entretanto, Susana Rangel da Cunha (2017), especialmente em seu capítulo “Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje”, reforça que as práticas pedagógicas em arte na Educação Infantil ainda carecerem de uma visão mais hodierna da criança e das artes.

De acordo com Borges e Cunha, convivem, na escola, dois modelos distintos de ensino de arte: de um lado, o ensino pragmático e de resultado, voltado à reprodução técnica; de outro, uma concepção que, embora valorize a liberdade criativa, carece de intencionalidade pedagógica, oferecendo à criança apenas momentos de “livre criação”, sem desafios que instiguem seus processos expressivos.

Os modelos predominantes do ensino da arte na Educação Infantil oscilam entre o diretivismo técnico (saber fazer) e laissez-faire (experimentar livremente, sem interferência do professor). Ambas as abordagens, uma por considerar a criança uma tábula rasa e a outra por considerá-la uma portadora de potencialidades expressivas/criativas inatas, esvaziam o sentido da aprendizagem em arte, pois não oportunizam o conhecimento sobre a própria arte, sobre a linguagem visual, sobre os materiais, ou mesmo não possibilitam o desenvolvimento do imaginário infantil. Essas concepções de ensino de arte se fundam em conceitos funcionalistas e essencialistas sobre arte e fazem parte do cotidiano das escolas infantis (Borges; Cunha, 2015, p.89).

É comum observarmos, nas salas de Educação Infantil, atividades de colorir de desenhos prontos, sem qualquer contextualização ou diálogo com o repertório visual e cultural da criança. Nesses casos, são utilizados, normalmente, desenhos de formas geométricas, personagens de desenhos, frutas ou números, elementos utilizados para entretê-las. Essa abordagem, além de reduzir o potencial criador, reforça a ideia da criança apenas como reprodutora, e não como produtora de conhecimento e de cultura.

Por outro lado, limitar-se a oferecer papéis e materiais sem propostas que orientem a exploração também empobrece a experiência artística. A ausência de mediação impede que a criança avance em seus modos de representar e compreender o mundo, fazendo da arte um

espaço de mera experimentação descomprometida. Assim, tanto a condução excessiva quanto a ausência total de intervenção pedagógica deixam de reconhecer a arte como campo de conhecimento e expressão, e a infância como tempo de invenção e descoberta que precisa de escuta, sensibilidade e intencionalidade educativa.

A concepção de arte adotada pelos professores é fundamental para a mediação e a valorização da produção de desenhos das crianças pequenas. Cabe ao educador compreender o desenho como linguagem expressiva e cultural, e não como simples atividade técnica, criando situações que favoreçam a curiosidade, a imaginação, a experimentação e o pensamento visual da criança. Portanto, refletir sobre o papel do docente como mediador nas práticas artísticas é imprescindível. É por meio do seu olhar sensível, de suas propostas e de sua intencionalidade que o desenho deixa de ser apenas uma tarefa e passa a ser reconhecido como um espaço de autoria, criação e diálogo. No próximo capítulo, essa reflexão se aprofunda, com vistas a analisar como o professor pode atuar como mediador das produções artísticas e expressivas da criança, favorecendo uma educação crítica e humanizadora.

#### 4.4 A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO DESENHO DA CRIANÇA PEQUENA

##### 4.4.1 Concepções de mediação pedagógica na Educação Infantil

Como mencionado nos capítulos anteriores, Vygotsky expõe que o aprendizado se dá por meio de interações sociais, e o professor é o mediador entre o conhecimento e a criança. A mediação do docente se faz pelas ações que buscam familiarizar a criança com as atividades propostas, trazendo significações e possibilidades de experimentações.

Ao refletir sobre o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, formulado por Vygotsky, compreende-se que há determinadas ações infantis que só podem ser realizadas com êxito com o auxílio de um adulto ou de um par mais experiente. Trata-se de atividades que, inicialmente, dependem dessa mediação para serem concluídas, mas que, com o tempo, poderão ser realizadas de forma autônoma pela criança. Segundo os pensamentos de Fabiana Aparecida Moraes (2009), com a mediação do adulto, a criança pode fazer muito mais do que acha que consegue fazer de forma independente, o que demonstra ser possível identificar os processos que ainda estão ocorrendo no percurso de seu desenvolvimento, e não só o desenvolvimento adquirido até o momento. A partir deste trecho podemos entender melhor o papel do professor na intervenção:

Na Educação Infantil, o adulto, neste caso o professor, assume o relevante papel de intervir na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança de modo a contribuir para o seu desenvolvimento, assim sua ação deve apresentar devida finalidade, ou seja, a ação do educador frente ao processo de mediação deve ser de caráter intencional (Moraes, 2009).

Diante disso, cabe ao adulto, ou seja, ao professor, assumir um papel imprescindível na condução do processo de desenvolvimento de atividades com as crianças. Dessa forma, atribui-se a ele a função de contribuir para que a criança alcance as habilidades de realização das atividades independentemente.

A mediação pedagógica na Educação Infantil deve ser entendida como um processo dialógico, em que o professor atua como parceiro das crianças na construção de significados. Assim, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos, como se entendia nas concepções tradicionalistas, para se tornar um organizador de experiências e um provocador de sentimentos.

Além disso, é imprescindível que professores compreendam o campo da Arte, as linguagens que o compõem – teatro, dança, música e artes visuais – para poder atuar pedagogicamente com elas, aprofundando as experiências de fazer arte, ler obras de arte dessas linguagens e contextualizar o trabalho, de acordo com as faixas etárias. É fundamental possuir uma bagagem de conhecimentos artísticos e um repertório cultural diversificado, de modo a proporcionar experiências significativas às crianças. Ensinar arte não se resume a exercitar técnicas nem muito menos a reproduzir modelos, mas sim, implica em possibilitar encontros com diferentes linguagens, materialidades, sensibilidades, culturas e modos de ver o mundo.

No livro “(Inter)Conexões da Arte Contemporânea com Crianças e Formação de Professoras/es”, organizado por diversos autores, a professora Daniele de Sá Alves relata uma experiência desenvolvida na disciplina “Artes na Educação Infantil”, ofertada ao curso de Pedagogia. Em determinada aula, propôs que cada estudante desenhasse uma casa e uma árvore em uma folha de papel. Muitos afirmaram, de imediato, que “não sabiam desenhar”, mas, ainda assim, foram incentivados a desenhar do jeito que conseguiam. Ao final dessa atividade, os desenhos foram expostos na lousa e observados coletivamente. Durante a roda de conversa, os estudantes perceberam que, apesar das pequenas diferenças entre os traços, havia uma grande semelhança na forma das casas e das árvores: as casas, quase todas, eram compostas por um quadrado com um triângulo em cima, e as árvores, por um tronco central e uma copa circular com ondas.

Posteriormente, a professora perguntou se algum deles morava, ou já havia morado, em uma casa daquele modelo, e fez o mesmo questionamento em relação às árvores. Alguns estudantes mencionaram lembranças de casas na roça dos avós, mas, em geral, ninguém

reconhecia aquele formato nas residências que faziam parte de seu cotidiano. Ao serem indagados sobre as espécies de árvores que conheciam, como amoreira, coqueiro, mangueira, entre outras, poucos souberam identificar qual espécie estaria representada em seus próprios desenhos. Uma aluna comentou, timidamente, que poderia ser uma macieira, embora nunca tivesse visto uma de perto. Nesse momento, surgiram respostas como: “Foi assim que aprendi” e “Desenho assim desde criança”. Essa experiência evidencia como as representações visuais construídas na infância permanecem na vida adulta. O modo como aprendemos a desenhar e olhar o mundo reflete diretamente as experiências estéticas e culturais que tivemos, ou não, ao longo da vida. Por isso, torna-se essencial que o professor em formação desenvolva um repertório artístico-cultural amplo, capaz de ir além das repetições e estereótipos visuais.

Desse modo, parte-se do entendimento de que o desenho constitui, antes de tudo, uma forma de expressão. Tal perspectiva desloca a concepção tradicional de que “saber desenhar” está associado à habilidade técnica ou à reprodução fiel da realidade. Pesquisadores da área da arte e da educação ressaltam que desenhar implica expressar-se, comunicar percepções, afetos e modos particulares de compreender o mundo. Assim, quando alguém afirma não saber desenhar, a questão que se coloca é outra: essa pessoa sabe se expressar? Caso a resposta seja afirmativa, já dispõe, portanto, dos elementos fundamentais para desenhar.

Nessa direção, entende-se que a prática educativa deve fomentar experiências que convidem crianças e adultos a brincar com o desenho, explorar materiais diversos, experimentar gestos, texturas e composições, sem a expectativa de correção ou desempenho técnico. Valorizar o processo, e não o resultado, significa reconhecer o desenho como um território de investigação sensível, no qual cada traço traduz pensamento, imaginação e descoberta. Ao promover a liberdade para experimentar, a prática docente fortalece a confiança criadora e desloca o foco do “saber fazer” para a potência de criar, sentir e expressar, reafirmando o desenho como linguagem fundamental da infância.

Para Ana Angélica Albano (2010), a mediação pedagógica requer uma escuta atenta aos modos como a criança se expressa. O professor precisa reconhecer, nas manifestações infantis, sejam elas gráficas, corporais ou orais, potenciais de pensamentos e de imaginação. Mediar, portanto, é, também, interpretar, propor desafios, ampliar repertórios e sustentar os processos criativos das crianças, sem antecipar ou limitar seus percursos. “Fazendo educação da paixão pela compaixão, os educadores poderiam observar e escutar mais do que falar” (Albano, 2010, p.38).

Ao tratar da importância de propor desafios e sustentar os processos criativos sem limitar recursos, Albano (2021), no livro “Infância, Arte e Produção Cultural”, no texto “Por uma Pedagogia da Infância através da Arte”, afirma que:

Para poderem expressar suas ideias e emoções com traços, cores, formas, sons e movimentos, as crianças necessitam ter experiências com materiais e procedimentos variados, para adquirir habilidades no uso de diferentes meios de comunicação. Precisam de muito tempo e muitas oportunidades para desenharem, pintarem, modelarem, construir objetos, dramatizarem histórias sonoras ou não, conquistando, assim, um domínio sempre crescente sobre os instrumentos de criação. Necessitam, também, de vivências significativas, que serão o conteúdo de suas expressões. (Albano, 2021, p.22).

Nessa perspectiva, a mediação em arte na Educação Infantil alinha-se a uma concepção contemporânea de criação, na qual o professor assume uma postura que favorece a abertura, a experimentação e a valorização do processo criativo. Nessa direção, Malaguzzi (1999) reforça essa compreensão ao afirmar que o adulto deve ser pesquisador, observador e parceiro da criança, acompanhando suas descobertas e atribuindo sentido às experiências cotidianas.

No livro “Mediação Cultural: Olhares Interdisciplinares”, no capítulo “Histórias de mediação que trago na memória”, Maria Filippa Jorge (2017) afirma que a mediação cultural aproxima a criança da arte e que o “não saber” constitui a base desse processo. Para a autora, quem media não é detentor da verdade, mas alguém que escuta, acolhe as diferenças e reconhece a grandeza e a singularidade do olhar infantil.

Segundo Jorge (2017, p.34):

A mediação é um jogo que desenvolve regras e estratégias(...). As crianças, nesse jogo, são protagonistas ativas e competentes, buscando diálogo e a interação com um todo, com os outros, com o espaço, com o coletivo. A maneira intrinsecamente social da criança, um ser comunicador com uma identidade pessoal, histórica e cultural singular, faz com que ela se comunique sinestésica e sensorialmente com um todo. Ela não economiza sua capacidade de relações possíveis. (Jorge, 2017, p.34).

Ainda de acordo com a autora, o mediador deve ser um ouvinte atento e um observador envolvido com as explorações da criança, alguém que pesquisa e tenta compreender as estratégias que ela utiliza em situações de aprendizagem: “O mediador deveria ser um ouvinte, um observador envolvido com a exploração da criança, alguém que pesquisa e tenta acessar as estratégias que elas usam em situações de aprendizado.” (Jorge, 2017, p.34).

Assim como Jorge (2017), Solange de Fátima Gabre (2014) também destaca que o diálogo é o conceito central da mediação cultural. Para a autora, a tarefa da professora, ao mediar, é pautada em uma “responsabilidade compartilhada”, ou seja, um ato comum de explorar e conhecer junto às crianças, construindo saberes em parceria. Gabre enfatiza, ainda, que a relação estabelecida durante o processo de mediação deve ser sempre pensada a partir da

criança, respeitando seus tempos, interesses e formas singulares de se expressar (Gabre, 2014, p.162). Essa visão reforça a importância da mediação pedagógica que não busca controlar o resultado, mas ressignificar o ato de desenhar, pintar ou modelar, entendendo-o como uma forma de pensar com as mãos, um gesto de autoria e reflexão.

Logo, no contexto da produção do desenho infantil, a mediação docente se torna a ligação entre a intenção expressiva da criança e as possibilidades de linguagem que ela pode explorar. O docente que compreende o desenho como forma de pensamento visual cria situações em que a criança experimenta, questiona, observa e descobre novas maneiras de representar o mundo. Nesse processo, o erro deixa de ser falha e passa a ser caminho de criação, revelando o percurso singular de cada criança em sua relação com o traço e com a imaginação.

Além do professor, o ambiente e os materiais também exercem papel mediador. Isso porque um espaço organizado, esteticamente acolhedor e provocador de curiosidade convida a criança a investigar e experimentar. Como defende Malaguzzi (1999), o ambiente é o “terceiro educador”, pois comunica, inspira e instiga a criação. Os materiais, por sua vez, não são neutros, cada textura, cor e resistência oferece uma nova experiência sensorial e expressiva, ampliando o repertório estético das crianças.

Ensinar arte não significa ensinar o desenho “correto”, mas criar condições para que a criança explore materiais, experimente linguagens e descubra diferentes possibilidades de expressão. O papel do professor é o de mediador, aquele que organiza o espaço, propõe desafios, instiga o olhar e favorece a invenção, de modo que o ato de desenhar se torne, de fato, um gesto de pensamento e criação.

Com efeito, é possível afirmar que a mediação docente na Educação Infantil não se limita a orientações técnicas, mas envolve sensibilidade, escuta e intencionalidade. Como afirma a pesquisadora Mirian Celeste Martins (2017), mediação cultural significa estar “entres” ou “estar entre muitos” pensamentos, artes, artistas, crianças, conhecimentos e, existe um aspecto muito importante que é: Mediar coloca quem media também na posição de quem também há de viver uma experiência, potencializando-a ao outro. Assim, ela afirma que mediar as artes não significa apenas dar acesso ou oferecer informações e ampliar o conhecimento sobre obras, contextos, processos. É preciso procurar meios de desembaraçar o olhar, encontrar sentidos para si nas manifestações artísticas (Martins, 2017).

O professor, ao reconhecer o potencial criador das crianças, transforma o ato de desenhar em um espaço de diálogo entre o sensível e o simbólico, entre o individual e o coletivo. Assim, a mediação se converte em um gesto ético, capaz de nutrir a autonomia, a imaginação e a autoria das crianças pequenas.

#### 4.4.2 A mediação docente em relação ao desenho: proposições mediadoras

À luz do livro “Pensar juntos a Mediação Cultural: [entre]lançando experiências e conceitos” (Martins, 2018), exploramos a ideia de que proposições mediadoras podem ser planejadas. O objetivo é gerar e estimular situações de aprendizagem que priorizem a nutrição estética e a mediação cultural. Isso possibilitará o estudo de diferentes abordagens de apresentação de obras de arte e o desenvolvimento de sua percepção (Utuari, 2018b).

Nesse sentido, as proposições mediadoras configuram-se como ações intencionais do professor que favorecem o encontro entre a criança e a arte. De acordo com Solange Utuari (2018b), essas proposições envolvem tanto reflexões quanto atitudes que objetivam preparar o contato com a arte, permitindo que as crianças ampliem seus modos de ver, sentir e pensar o mundo. Segundo a autora:

As preposições mediadoras nos indicam ações e reflexões, preparando o contato com a arte, tais como: discutir o conceito de arte e a presença das diversas linguagens artísticas em diferentes espaços e suportes; identificar os recursos significativos e expressivos das formas artísticas; resgatar a produção artístico-cultural dos períodos históricos, inserindo-a em seu contexto histórico-social, ao mesmo tempo em que são criadas conexões entre tradição e contemporaneidade; propor diversidade de situações de aprendizagem artística; criar sequências didáticas que visem promover o desenvolvimento cultural discente e a mediação cultural; apresentar vocabulário técnico específico das linguagens da arte; promover diálogos interdisciplinares entre áreas diversas do conhecimento; proporcionar situações que estimulem a compreensão e a produção significativa em arte... (Utuari, 2018b, p. 174).

Refletir sobre proposições mediadoras, portanto, é pensar em como instigar a curiosidade da criança diante da arte, criando condições para que o processo ultrapasse a ideia de transmissão de informações e possibilite imersões significativas, nas quais ela se aproprie do universo artístico a partir de experiências vividas.

Outro ponto importante para nossa reflexão docente deve ser o fato de que muitas crianças só têm contato com as artes, visto que, muitas vezes, as condições econômicas das famílias não permitem oferecer um acesso cultural diversificado. Quando isto acontece, a instituição escolar se torna o principal espaço de aproximação entre a criança e as experiências estéticas que acontecem por meio das artes.

Nesse contexto, o professor assume, novamente, um papel essencial como mediador entre a criança e a arte, criando condições para que ela possa vivenciar experiências significativas com diferentes linguagens artísticas. À vista disso, é necessário proporcionar experiências que dialoguem com o repertório das crianças, permitindo que estas expressem suas próprias leituras e percepções.

A função do professor é promover situações de aprendizagem que provoquem curiosidade e encantamento, despertando o olhar estético e crítico. Utuari (2018b) reforça que ser professor mediador requer mais que simplesmente apresentar obras ou contextualizar artistas, porque é preciso saber convidar à experiência, instigar a curiosidade e o diálogo com a arte.

Para ser um mediador/professor de experiências é preciso habilidade e competência em saber convidar o aluno a experiências estéticas. Será preciso mais que apresentar obras e dizer sobre quais circunstâncias essas foram criadas. Será necessário criar situações de aprendizagem que tornem o encontro significativo. Um professor mediador mostra caminhos e aponta possibilidades de construção de autonomia na constituição de bagagens culturais. É aquele que tem coragem de mergulhar nas camadas da experiência e por isto inspira outros a mergulhar. (Utuari, 2018b, p.173).

Desse modo, cabe ao docente criar situações que provoquem as crianças esteticamente e ludicamente, que despertem o interesse e imaginação frente a obras de arte, de maneira a não se limitar a roteiros prontos ou repetições. O foco está na ampliação do repertório de pensamento e na experiência estética como forma de conhecimento.

Sabemos que as crianças possuem seus próprios jeitos de enxergar o mundo, diferentes do olhar adulto, e, muitas vezes, incompreendidos por ele. A mediação docente, nesse sentido, torna-se essencial para que essas percepções sejam acolhidas, validadas e valorizadas. As experiências artísticas vividas na infância, acompanhadas de mediações sensíveis, podem se transformar em aprendizados afetivos duradouros.

No livro, há relatos de autores que ilustram o poder transformados dessas experiências. A autora Rita Demarchi narra sua experiência em uma visita à Bienal de Arte, na qual se surpreende com esculturas feitas com fios de metal e pergunta à professora como seria possível fazer arte com aquele material. A docente, sem uma resposta imediata, apenas sorri e a convida a explorar o espaço com atenção e curiosidade diante de cada detalhe das obras. Mais tarde, Demarchi reconhece que essa postura da professora foi diferenciada e que a abertura oferecida naquele momento foi determinante para que ela se sentisse pertencente ao universo da arte, como se aquele espaço também a habitasse (p. 23).

Outro relato pertinente pertence à autora Solange Utuari (2018a), que recorda uma aula da sétima série em que uma professora apresentou uma pintura composta por cores quentes e frias. Durante esse acontecimento, o que marcou Utuari não foi a explicação técnica, mas a forma emotiva e sensível com que a professora falava sobre a obra. A docente apresentava um vínculo afetivo com aquela imagem e transmitia um sentimento de encantamento que ultrapassava o conteúdo formal da aula.

A autora ainda recorda que, ao longo do tempo, esse momento foi o que despertou nela um sentimento de pertencimento às obras de arte e aos museus, afetos nascidos da mediação significativa de sua professora:

Mais do que dar aula sobre cores quentes e frias a partir de leituras de imagens, a 36minha professora tinha me proporcionado uma experiência estética, que me motivou a buscar outras oportunidades, pela qualidade, intensidade e emoção da ação mediadora vivenciada. (Utuari, 2018a, p.25).

Esses relatos evidenciam que a mediação docente, quando pautada na escuta, na emoção e na intencionalidade, pode gerar experiências profundas, capazes de formar memórias estéticas e afetivas para a vida. No trabalho com o desenho na Educação Infantil, essas proposições mediadoras permitem que o ato de desenhar ultrapasse o simples gesto técnico e se torne um processo de descoberta, invenção e pertencimento cultural.

Uma das formas mais potentes de instigar o potencial criador das crianças no desenho é por meio da aproximação sensível com a obra de arte. Nessa perspectiva, a professora pode selecionar produções artísticas que dialoguem com a realidade das crianças, considerando a faixa etária, os temas de interesse e as vivências. Essa escolha cuidadosa é fundamental, pois a arte apresentada deve ser capaz de despertar curiosidade, emoção e identificação.

Nesses momentos de exposição das obras, a professora pode contar histórias do artista, falar sobre o contexto da arte e convidar as crianças a observarem detalhes (as cores, as formas, as texturas, os gestos e os materiais utilizados). Esse processo de descoberta compartilhada cria um ambiente fértil para que as crianças queiram experimentar e reinterpretar o que viram, traduzindo suas percepções em um movimento que vai do olhar ao gesto criador.

Depreende-se, então, que mais do que propor uma “atividade de desenho”, o que se oferece é uma experiência estética que desperta a imaginação. As crianças são convidadas, assim, a criar a partir da inspiração, não a reproduzir a imagem do artista. Desse modo, cada uma delas inventa seus próprios mundos visuais e suas interpretações, combinando o que percebeu na obra com suas memórias, sentimentos, fantasias e o que é visto ao seu redor.

A autora Estela Maria Oliveira Bonci, relata uma experiência de mediação artística vivenciada por estudantes de uma escolar particular durante a visita à exposição *Coleção, Ciência e Arte*, no Centro Universitário Maria Antônia, da Universidade de São Paulo (CEUMA/USP). A proposta teve como objetivo desenvolver as linguagens expressivas das crianças e investigar a importância da arte e do patrimônio cultural em processos interdisciplinares (p.162).

Segundo Bonci, o processo de construção artística iniciou-se um mês antes da visita, sem que as obras fossem apresentadas previamente às crianças e sem que fossem informadas sobre a própria visita. Os professores articularam-se para proporcionar vivências semelhantes às dos artistas, preparando os estudantes para o encontro com as obras na exposição.

Entre as atividades desenvolvidas, destaca-se a proposta para desenhar o “mapa do Brasil com a cidade de São Paulo dentro” e o “mapa do mundo”, desafios que instigaram a imaginação e a curiosidade das crianças. No dia da visita, ao observarem os mapas e cartografias expostas, os estudantes reconheceram semelhanças entre suas próprias produções e as obras da exposição, evidenciando o processo de construção de sentimentos e diálogo entre as experiências e a criação.

Outra atividade marcante foi a escrita de cartas utilizando bico de pena e tinta nanquim, o que possibilitou às crianças o contato com materiais, até então, desconhecidos. Essa experiência despertou nelas a curiosidade e o encantamento ao descobrir a delicadeza dos movimentos necessários para o uso desse instrumento, tornando o momento de experimentação artística ainda mais significativa. Segundo a autora:

A proposta de conhecer uma exposição de arte não se limita a uma excursão. Ao professor, as ações apresentadas instigam a descoberta, a investigação, ao reconhecer-se parte do todo e reavaliar a própria formação do educador e sua concepção de “excursão”, “passeio” ou “saída pedagógica”, ressignificando-os como uma “expedição interdisciplinar” que impulsiona”. (Bonci, 2018, p.170).

As experiências relatadas revelam que o processo de mediação artística vai muito além da simples apreciação de obras. Ele envolve planejamento, sensibilidade e escuta atenta por parte do professor, que cria possibilidades para que as crianças vivenciem o processo criador em todas as suas dimensões simbólicas e estéticas. Ao se reconhecer nas obras que observa e ao experimentar novas formas de expressão, a criança amplia sua relação com o mundo e com sua própria produção artística, transformando o aprendizado em experiência viva.

No que tange ao desenho, este se revela como uma linguagem potente de investigação, imaginação e expressão do pensamento infantil. Quando a professora cria situações que provocam a curiosidade das crianças, acaba por possibilitar que elas expressem seu modo singular de compreender o mundo e de representar suas experiências.

Dessa forma, o desenho não é apenas uma atividade estética, mas um espaço de diálogo entre o sentir, o pensar e o criar. Ele traduz emoções, memórias e descobertas, revelando o olhar sensível e criativo da criança sobre o cotidiano. Cabe ao professor-mediador reconhecer potencial e oferecer contextos ricos, em que o desenho seja vivido como experiência artística, não apenas como tarefa escolar.

Todavia, para que isso seja efetivado, a professora precisa criar condições para que as crianças experimentem livremente diferentes materiais, linguagens e suporte, sem se preocupar com o resultado “correto”, valorizando o processo criativo e incentivando a expressão de suas ideias, sentimentos e percepções. É ao oferecer essas oportunidades de aproximação com a arte, de exploração e de imaginação que o desenho se torna uma ferramenta de aprendizagem significativa e repleta de descobertas para a criança.

A mediação docente em relação ao desenho manifesta-se nas proposições mediadoras, isto é, nas escolhas que o professor realiza ao planejar, organizar e acompanhar as experiências de criação das crianças. Porém, Utuari menciona que a criação de proposições mediadoras culturais é de foro íntimo e que cada educador tem o seu processo de aquisição de um repertório próprio. A autora ainda ressalta que não há um manual de instruções definido, mas que deve toda proposição deve nascer intencionalmente e afetivamente, orientadas pelo desejo de escuta, observação e dialogar com as expressões infantis.

Nessa mesma direção, o autor Gustavo Henrique de Faria Fernandes, em seu texto *“Poéticas do afeto: estados de encontro em três experiências performáticas”* (2023), propõe que a mediação docente no desenho da criança pequena seja compreendida como uma ação poética relacional, estruturada em três eixos fundamentais. O primeiro é a escuta rizomática, que não se limita a ouvir, mas envolve estar atento à multiplicidade de sons, gestos e movimentos que compõem o ambiente da criação infantil — uma escuta ampliada, que sustenta o afeto do encontro. O segundo eixo é a disponibilidade do corpo, compreendida como a abertura para o inesperado, em que o educador se coloca inteiramente presente, permitindo-se ser atravessado pela experiência. Por fim, a movimentação afetiva valoriza a singularidade das expressões da criança, reconhecendo na mediação uma ação micropolítica que resiste aos padrões massificados e dá lugar à diversidade das formas de ser e criar.

Dessa forma, ao relacionar as proposições mediadoras às poéticas do afeto de Fernandes (2023), compreende-se que a mediação docente não é apenas uma ação pedagógica, mas também uma postura ética, estética e sensível diante da infância. As proposições mediadoras ganham potência quando se ancoram na escuta rizomática, na disponibilidade do corpo e na movimentação afetiva, pois essas dimensões tornam o ato de mediar um encontro genuíno entre professor e criança. Nessa relação, o educador acolhe o desenho como forma de pensamento, de imaginação e de expressão subjetiva, permitindo que o processo de criação seja um espaço de descobertas, afetos e trocas- um território poético onde o professor e a criança se encontram para criar juntos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESENHOS EM ABERTO

Este trabalho teve como objetivo compreender o papel da mediação docente no desenvolvimento da imaginação e da expressão das crianças por meio do desenho na Educação Infantil, refletindo sobre como as experiências estéticas e culturais podem favorecer o desenvolvimento da imaginação, da expressão e da sensibilidade infantil. A partir das contribuições teóricas de Vygotsky, Cunha, Albano, Jorge e outros autores, buscou-se evidenciar que a mediação não se restringe a um ato de transmissão de saberes, mas se configura, antes, como uma prática intencional, sensível e dialógica, capaz de promover encontros substanciais entre a criança e a arte.

Ao longo da pesquisa, foi possível reconhecer que as políticas públicas voltadas para o ensino de arte na educação básica sofreram avanços importantes nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito à sua legitimação como componente curricular essencial para a formação integral do sujeito. No entanto, apesar dos discursos oficiais que valorizam a arte, na prática, ainda há um distanciamento entre o que as políticas propõem e o que se concretiza nas escolas. Muitas vezes, a arte é tratada como um complemento ou como uma atividade secundária, restrita a datas comemorativas ou a projetos pontuais, sem continuidade pedagógica. Além disso, a carência de formação específica para professores e a falta de investimentos em materiais e espaços adequados limitam as possibilidades de uma mediação artística significativa. Assim, observa-se que as políticas públicas, embora representem um avanço teórico e legal, ainda carecem de efetividade e de uma real valorização da arte no cotidiano escolar.

Por conseguinte, é preciso reconhecer que a arte e o desenho não constituem atividades secundárias, mas dimensões centrais do currículo da Educação Infantil, pois possibilitam à criança investigar, experimentar e construir sentidos sobre o mundo. Nesse contexto, o professor mediador atua de forma a garantir que esses direitos sejam efetivados na prática pedagógica, criando condições para vivências significativas e respeitando o tempo e singularidade de cada criança.

A partir das reflexões teóricas e das experiências analisadas, percebe-se que o professor tem um papel imperioso na organização de situações de aprendizagem que despertem a curiosidade e estimulem a criatividade das crianças. Como destaca Vygotsky, o desenvolvimento acontece nas interações sociais, e o professor atua como mediador entre o conhecimento e o estudante, criando pontes entre o que a criança já sabe e o que ainda pode descobrir. Nesse sentido, a mediação docente é também um exercício de escuta e observação

atenta, como propõe Jorge (2017), que ressalta a importância de o mediador ser aquele que acolhe, provoca e dialoga com as múltiplas linguagens infantis.

Cunha (2019b) nos convida a repensar o ensino de Arte na Educação Infantil, propondo que o olhar sobre o desenho infantil se aproxime do olhar destinado às produções dos artistas contemporâneos, em outras palavras, um olhar que valoriza o processo, a experimentação e a potência expressiva de cada gesto. Assim como a arte contemporânea rompe padrões e busca novos modos de ver e sentir o mundo, o desenho da criança também é um campo de invenção e descobertas, no qual o erro, o traço e a imaginação têm o mesmo valor que a técnica.

A arte, nesse contexto, assume um papel de linguagem potente e expressiva. Ensinar arte na Educação Infantil não significa ensinar técnicas prontas, mas possibilitar experiências em que a criança possa criar, imaginar e experimentar. Albano (2021) enfatiza que a mediação deve ampliar repertórios, propor desafios e sustentar os processos criativos sem antecipar resultados. Já Utuari (2018a, 2018b) nos recorda que o professor mediador é aquele que convida o estudante à experiência estética, que inspira o olhar sensível, com o fito de possibilitar à criança a construção de vínculos afetivos e culturais com as obras e com o ato de criar.

A reflexão sobre a prática docente mostra que o contato com a arte, muitas vezes, acontece apenas no espaço escolar, o que torna a ação do professor ainda mais relevante. Ao selecionar obras, apresentar artistas, propor atividades que dialoguem com o universo infantil e pensar no espaço, a professora amplia o repertório das crianças e oferece a elas a oportunidade de pensar com as mãos, com o corpo e com as emoções. Consequentemente, a professora enriquece suas preposições mediadoras e o desenho deixa de ser apenas uma atividade ilustrativa e se transforma em um gesto de pensamento, em um modo de ver e representar o mundo.

Compreender o desenho como linguagem é reconhecer sua potência de investigação e expressão. A professora, então, ao mediar o processo, precisa criar condições para que as crianças experimentem materiais, observem imagens, façam perguntas e descubram novas formas de expressão. É nesse espaço de abertura que o aprendizado acontece e que a arte se torna um campo de descobertas e encantamento.

No entanto, além das percepções expostas, a autora Susana Rangel da Cunha (2019a) nos faz refletir sobre como as pedagogias em arte ainda carecem de propostas que desafiem o imaginário infantil, apontando que isso ocorre, em grande medida, porque a formação acadêmica em Pedagogia oferece pouco espaço para o estudo dos fundamentos, das concepções e das metodologias da arte. Essa lacuna repercute diretamente na prática docente, limitando a capacidade dos professores de criarem experiências estéticas significativas e mediadoras.

Complementando essa perspectiva, Lúcia Lombardi (2005) ressalta a importância da inserção do lúdico nos currículos de formação de professores, uma vez que esses cursos frequentemente negligenciam essa dimensão. Para a autora, o lúdico possibilita a formação de um sujeito multidimensional, capaz de integrar razão, emoção e corporeidade — aspectos fundamentais para uma mediação sensível e criativa na Educação Infantil. Assim, repensar a formação docente é também repensar as possibilidades de mediação artística, para que o desenho, o brincar e a imaginação ocupem o lugar que lhes é de direito na infância.

Este estudo contribuiu para reafirmar que a mediação docente, quando sensível e intencional, possibilita à criança desenvolver sua autonomia criativa, reconhecer-se como sujeito autor e perceber a arte como uma forma de comunicação e pertencimento cultural.

Por fim, compreender o papel da professora como mediadora é reconhecer que ela não conduz, mas caminha junto; não dita o que ver, mas ensina a olhar. O desenho infantil, nesse sentido, configura-se como uma ponte entre o pensar e o sentir, um espaço de liberdade e criação. Espera-se, assim, que cada traço desenhado pelas crianças possa ser entendido como início de um diálogo, uma forma de existir e de imaginar o mundo. Dessa forma, este trabalho buscou refletir sobre a importância da mediação pedagógica e das práticas artísticas na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao desenho como linguagem de expressão, imaginação e pensamento. Observou-se que, embora as políticas públicas tenham avançado ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de suas aprendizagens, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que esses princípios se concretizem no cotidiano das escolas. A arte, quando reduzida a uma prática técnica ou meramente recreativa, perde seu potencial formador e simbólico. Por isso, é fundamental que as professoras se reconheçam como mediadoras culturais e criadoras de contextos estéticos, capazes de provocar, nas crianças, encantamentos e curiosidades diante do mundo. Dessa forma, a escola deve se tornar um espaço de encontros poéticos, no qual o gesto de desenhar não seja uma simples atividade, mas um ato de pensamento e liberdade.

Ao encerrar este percurso, reconheço que esta pesquisa foi, também, uma experiência formativa pessoal. Estudar sobre o desenho e a mediação docente ampliou minha compreensão sobre o papel do professor como alguém que aprende junto às crianças, que acolhe suas expressões e as transforma em oportunidades de diálogo e criação. Essa caminhada me fez perceber que o essencial na prática pedagógica é oferecer tempo, espaço e escuta para que o gesto da criança se torne expressão, pensamento e arte.

Com efeito, espero que este trabalho contribua para fortalecer práticas docentes mais sensíveis, que reconheçam a criança como sujeito criador e o desenho como linguagem legítima

de investigação e comunicação. As contribuições deste estudo visam inspirar os professores a olhar o traço infantil com a mesma curiosidade e respeito com que se contempla uma obra de arte, não em busca de perfeição, mas de sentido, emoção e descoberta.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBANO, Ana Angélica. *Por uma pedagogia da infância através da arte*. In: CAMPOS, Kátia Patrício Benevides; OLIVEIRA, Maria das Graças; BOITO, Crisliane (Orgs.). *Infância, arte e produção cultural*. Estância Velha/RS: Z Multi Editora, 2021, p. 17-31. Disponível em: <https://www.zmultieditora.com.br/flipbook/deploy/pdf/e02f01362ec1ce32eacd882ba2dfcdb110da2678.pdf> Acesso em: 12 ago. 2025.
- ALBANO, Ana Angélica. *Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 30, n. 80, p. 26–39, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cbv8hJpMR89LKyxS6Szy95x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2025.
- ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). *Para pensar a docência na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. 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> Acesso em: 03 de out. 2025.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 02 out. 2025.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 18 set. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 25 out. 2025.
- CRESPO, Laiz Rossini. *A importância do incentivo ao desenho infantil*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/80ee259e-5ea9-43d5-9793-07a12b5f05cb/content> Acesso em: 02 nov. 2025.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Cenas pedagógicas em arte: desafios, recriações e mudanças a partir da arte contemporânea*. In: Cunha, Susana R. V.; Carvalho, Rodrigo Saballa de (orgs.). *Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos*. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 21-41. Disponível em: <https://ufrgs.academia.edu/SusanaRangel>. Acesso em: 04 nov. 2025.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Como vai a Arte na Educação Infantil?* Revista Apotheke, Florianópolis, v. 5, n. 3, 2019a. DOI: 10.5965/24471267532019010. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16827>. Acesso em: 9 nov. 2025.

- 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.). *Para pensar a docência na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019b. p. 178-196. Disponível em: <https://ufrgs.academia.edu/SusanaRangel>. Acesso em: 04 nov. 2025.
- 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. Disponível em: <https://ufrgs.academia.edu/SusanaRangel>. Acesso em: 04 nov. 2025.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Cenários da Educação Infantil. Educação & Realidade, [S. l.], v. 30, n. 2, 2010*. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12451> . Acesso em: 2 de nov. 2025.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da; BORGES, Camila Bettim. *A arte é para as crianças ou é das crianças? Problematizando as questões da arte na educação infantil*. In: Flores, Maria Luiza Rodrigues; Albuquerque, Simone Santos de (org.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 85-100. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126962> Acesso em: 21 set. 2025.
- DIAS, T. P.; ALMEIDA, N. V. F. de. *Atividade de desenho como mediadora de interações sociais entre crianças. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 19, n. 44, p. 313–322, set. 2009*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/gg4nvFWqTq3tFZfgPP7dw9P/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2025.
- FERNANDES, Gustavo Henrique de Faria. *Poéticas do afeto: estados de encontro em três experiências performáticas*. 2023. Tese (Doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea) – Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Comunicação e Artes, Cuiabá, 2023. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/5248>. Acesso em: 12 out. 2025.
- FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. *Desenvolvimento infantil e plasticidade cerebral*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira, 2019. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/desenvolvimento-infantil-e-plasticidade-cerebral/>. Acesso em: 04 set. 2025.
- GABRE, Solange de Fátima. *O museu de arte e sua dimensão educativa: em defesa da criança pequena como público. Atos de Pesquisa em Educação, v. 14, n. 1, p. 145–168, 2019*. Disponível em: <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n1p145-168>. Acesso em: 28 set. 2025.
- GIMENEZ, Janaina Cristina. *As contribuições do desenho na educação infantil*. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/63688b15-0204-4ee5-b593-2ff33d262d7e>. Acesso em: 14 set. 2025.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Disponível em:

[https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o\\_2020.1/hooks\\_-\\_Ensinando\\_a\\_transgredir.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf). Acesso em: 02 set. 2025

JORGE, Maria Filippa da Costa. *Histórias de mediação que trago na memória*. In: Martins, Mirian Celeste (org.). *Mediação cultural: olhares interdisciplinares*. São Paulo: Uva Limão, 2017. p. 32-38. Disponível em: [https://uvalimao.com.br/ebooks/med\\_cult.pdf](https://uvalimao.com.br/ebooks/med_cult.pdf). Acesso em: 10 ago.2025.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. *Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082010-153930/pt-br.php>. Acesso em: 03 ago. 2025.

MALAGUZZI, Loris. *História, ideias e filosofias básicas*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). *Mediação cultural: olhares interdisciplinares*. São Paulo: Uva Limão, 2017. Disponível em: <https://www.mirianceleste.com.br/territ%C3%B3rio-de-conceitos>. Acesso em: 21 set. 2025.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. 2. ed. / organização de Mirian Celeste Martins. – São Paulo: Terracota Editora, 2018. Disponível em: <https://doceru.com/doc/s00ssse>. Acesso em: 17 ago. 2025.

MORAES, Fabiana Aparecida de. *A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR\\_96f52c2026fe87f6cb7e915df7c01dea](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_96f52c2026fe87f6cb7e915df7c01dea). Acesso em: 18 set. 2025.

NALINI, Denise, coord. *Conexões: a poética das crianças de 0 a 3 anos e a arte contemporânea / Denise Nalini... [et al.]*. – São Paulo (SP): Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores, 2015. Disponível em: [https://avisala.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Livro-Conex%C3%B5es\\_Livro.pdf](https://avisala.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Livro-Conex%C3%B5es_Livro.pdf) Acesso em: 09 nov. 2025.

OSTETTO, L. E. No novelo da memória, atravessamentos do sensível: tornar-se. *Revista Digital do LAV, [S. l.]*, v. 11, n. 2, p. 166–191, 2018. DOI: 10.5902/1983734833904. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33904>. Acesso em: 03 ago. 2025.

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, maio 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>. Acesso em: 22 out. 2025.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. *Condições sociais da constituição do desenho infantil*. *Psicologia USP*, v. 9, n. 2, p. 205–220, 1998. Disponível em: <https://revistas.usp.br/psicousp/article/view/107885>. Acesso em: 06 set. 2025.

UTUARI, Solange. *Sobre estrelas do mar*. In: MARTINS, Mirian Celeste (org.). Mirian Celeste (org.). *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. 2. ed. / organização de Mirian Celeste Martins. – São Paulo: Terracota Editora, 2018a, p.25-26. Disponível em: [território das palavras | Mirian Celeste](#) Acesso em: 21 set. 2025.

UTUARI, Solange. *O provocador de experiências estéticas*. In: MARTINS, Mirian Celeste (org.). Mirian Celeste (org.). *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. 2. ed. / organização de Mirian Celeste Martins. – São Paulo: Terracota Editora, 2018b, p.171-176. Disponível em: [território das palavras | Mirian Celeste](#) Acesso em: 21 set. 2025.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). *Infância (In)visível*. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/0f019703-8745-489c-b063-cb48fec0cef0/content>. Acesso em: 03 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X\\_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf](https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf). Acesso em: 22 set. 2025.