

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
Escola de Belas Artes  
Programa de Pós-graduação em Artes  
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas

Rayane Vilela Lara Sabino

**O DESENHO DA CRIANÇA:**  
experiências no 2º ano do Ensino Fundamental I

Contagem  
2020

Rayane Vilela Lara Sabino

## **O DESENHO DA CRIANÇA:**

experiências no 2º ano do Ensino Fundamental I

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

Orientadora: Camila Rodrigues Moreira Cruz

Contagem  
2020

Sabino, Rayane Vilela Lara.

O desenho da criança: experiências no segundo ano do Ensino Fundamental I / Rayane Vilela Lara Sabino. – 2019.  
40 f., enc.

Orientadora: Camila Rodrigues Moreira Cruz

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

Referências: f. 36-39

1. Artes visuais – Especialização. 2. Estudo e ensino – Especialização. I. Título. II. Cruz, Camila Rodrigues Moreira. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes.

CDD: 707



Nome: **RAYANE VILELA LARA SABINO**

## **O DESENHO DA CRIANÇA: EXPERIÊNCIAS NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.**

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

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

Professora Camila Rodrigues Moreira Cruz – CEEAV/ EBA/ UFMG (Orientadora)

Professor Rodrigo Borges Coelho – CEEAV/ EBA/ UFMG - (Membro da Banca Examinadora)

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

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2020.

## Resumo

Essa pesquisa tem como objetivo a análise do impacto das experiências escolares no desenho de estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental I de uma escola estadual. O que foi observado, ao longo de algum tempo é que ao entrar na escola, o encantamento e o desejo pelo desenho vão desaparecendo na criança, dando espaço a uma reluta em desenhar. Logo, espera-se identificar o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem de artes visuais. Os estudos realizados apontam que desenhar é “conversa”, comunicação, expressão de sentimentos, um diálogo incessante subjetivo e plural. Desenhar é aprendido, interpretação e interação com o mundo em que se vive. Na educação contemporânea, o que importa no desenho é o desenvolvimento das possibilidades de construção de uma linguagem própria e criativa por parte da criança. Esta pesquisa propõe-se a compreender os motivos que levam ao desaparecimento do desejo pelo desenho e pela arte na criança após o início da escolarização.

Palavras-chave: Desenho 1. Criatividade 2. Ensino 3.

## **Abstract**

This research aims to analyze the impact of school experiences on drawings of second-year elementary students in a state school. Observation has shown that, over time, when children start to attend school, they lose their enchantment and desire to draw, which is replaced by a reluctance to draw. Consequently, one must identify the teacher's role in the teaching / learning dynamics of visual arts in this process. The conducted studies indicate that drawing is "conversation", communication, feelings expression, an endless subjective and plural dialogue. Drawing is learning, interpretation, and interaction with the world that we live in. In contemporary education, what matters in drawing is the development of possibilities for children to build their own creative language. This research aims to understand the reasons that lead to the disappearance of the desire for drawing and art in children after the beginning of schooling.

Keywords: Drawing 1. Creativity 2. Education 3.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2.CAPÍTULO 1 – DESENHAR: TRAÇOS, LINHAS E NARRATIVAS.....</b>	<b>9</b>
2.1 O que é desenhar? .....	9
2.1.1 O desenho no processo de alfabetização .....	12
<b>3.CAPÍTULO 2 – CRIATIVIDADE E CRIAÇÃO.....</b>	<b>21</b>
3.1 Arte na escola .....	21
3.1.1 O processo de criação nas séries iniciais do ensino fundamental .....	23
<b>4.CAPÍTULO 3 – EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES .....</b>	<b>29</b>
4.1 O desenho no segundo ano do Ensino Fundamental I.....	29
4.1.1 O desaparecimento do encanto pelo desenho .....	31
<b>5.CONCLUSÕES .....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>36</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu a partir de observações realizadas no ambiente escolar, especificamente provenientes de experiências com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I. O que foi observado, ao longo de algum tempo e de uma análise desse ambiente, é que, ao entrar na escola, o encantamento e o desejo pelo desenho vão desaparecendo na criança, dando espaço a uma reluta em desenhar.

O objetivo dessa pesquisa é refletir sobre os impactos das experiências escolares no desenho de estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental I de uma escola estadual. Em sala de aula, observou-se que essas crianças sentem-se inseguras para desenhar quando solicitadas para execução de tal atividade, partindo de uma proposta livre. Por vezes, o que ocorre é a manifestação negativa quanto à ação de fazer atividades voltadas ao desenho, com indicações, por parte das crianças, que se pronunciam dizendo não saber desenhar, acabando por reproduzir figuras dadas pela professora, fazendo cópias daquilo que consideram bonito e aceitável.

Para Larrosa Bondía (2002), “[é] experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25-26, grifo do autor). E o processo artístico está estreitamente ligado à experiência. Logo, verifica-se a necessidade de uma conexão entre teoria e prática nas salas de aula, como também a proposição de ações que possibilitem aos estudantes o fazer artístico, uma vez que só se aprende Arte fazendo Arte. É fundamental que o estudante possa sentir e deixar-se ser tocado pela Arte, pois somente assim seu aprendizado será significativo.

Pode-se conceber a Arte como um campo de conhecimento, mas também como construção cultural e social, pois envolve a produção, a apreciação, a contextualização e a compreensão. De tal forma, faz-se necessário observar, apreciar, incentivar a curiosidade, a sensibilidade, o debate de ideias, a capacidade de se surpreender, de se colocar no lugar do outro, de imaginar, analisar, produzir, refletir e experimentar.

O cerne dessa pesquisa tenciona discutir o desenho infantil como instrumento de construção do conhecimento. Espera-se, a partir da pesquisa



efetuada em referências bibliográficas e da coleta de dados e informações, efetivar a análise dos métodos e resultados já discutidos por outros pesquisadores do tema, a fim de compreender melhor a relação e a importância do desenho no processo de ensino/aprendizagem em Artes. Almeja-se compreender o desenvolvimento sociocultural de alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I, que culminará em subsídios para que professores, pesquisadores e planejadores de conteúdo venham inserir novos olhares sobre o desenho infantil.

A metodologia usada consiste: no levantamento, desenvolvimento e leitura de autores que discutem o tema; na leitura de trabalhos acadêmicos, resenhas e análises de trabalhos autorais, como: “O Desenho da criança”, de Maureen Cox (2007), “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, de Jorge Larrosa Bondía (2002), “Ensino de desenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e propostas metodológicas”, de Suca Mattos Mazzamati (2012), além de obras sacramentadas de Jean Piaget (1990; 1976), dentre outros autores.

Esta pesquisa propõe-se também, de maneira substancial, a compreender os motivos que levam ao desaparecimento do encantamento e do desejo pelo desenho e pela arte na criança após o início da escolarização.

## CAPÍTULO 1

### 2. DESENHAR: TRAÇOS, LINHAS E NARRATIVAS

*Desenhar é uma coisa interessante: se o pensamento estica, a linha acompanha. Se encurta, também. Se piso na areia, marca. Se dou um abraço, enrola. Se mostro o tamanho do bicho com as duas mãos, visualizo.*  
*Desenhar é mesmo uma coisa interessante.*  
 (MAZZAMATI, 2012, p.11).<sup>1</sup>

#### 2.1 O que é desenhar?

O que é desenhar? Diferentes respostas podem ser encontradas para essa pergunta aparentemente simples. Os dicionários e diversos autores apresentam variadas definições para os vocábulos “desenhar/desenho”. Segundo Eliene Percília (2019), desenho “[é] basicamente uma composição bidimensional [...] constituída por linhas, pontos e forma. [...] Há desenhos simples onde (*sic*) é empregada pouca técnica e outros [mais] sofisticada[dos]”(PERCÍLIA, 2019<sup>2</sup>).

Para a autora, o desenho é uma forma de manifestação da arte, sendo composto por linhas, pontos e formas. Betty Edwards (2005), artista plástica, doutora em Artes e Professora de Desenho da Universidade Estadual da Califórnia, cita que a metodologia de desenhar tem relação com a capacidade de perceber, de “ver”, sendo difícil separar desenho de percepção.

O Novo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, conforme apontamentos de Mazzamati (2012), define que desenhar deriva do latim *designo*, que quer dizer marcar, traçar, notar, desenhar, indicar, designar, dispor, ordenar (HOUAISS, 2009 apud MAZZAMATI, 2012, p. 11). Segundo informações de Martins (2007), “[a] palavra desenho [...] [refere-se a um] vocábulo surgido em meados dos anos mil e quatrocentos [...]”, indicando ainda que “[o] desenho [...] é muito frequentemente e basicamente entendido como uma técnica figurativa de representação da realidade” (MARTINS, 2007, p. 1-5). Em outra definição, provinda do dicionário Lello Universal, Martins (2007) apresenta ainda a seguinte acepção para o vocábulo desenho: “representação de objetos, de figuras, de paisagens etc.,

<sup>1</sup>MAZZAMATI, Suca Mattos. *Ensino do Desenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e propostas metodológicas*. São Paulo: Edições SM, 2012. p. 11.

<sup>2</sup>Material proveniente da web, sem indicação de paginação.

[...] A arte[...] que ensina os processos do desenho [...]” (LELLO UNIVERSAL *apud* MARTINS, 2007, p. 7). Mazzamati (2012) aponta que:

Dentre as muitas maneiras de definir o ato de desenhar, que foram mudando ao longo do tempo e da história, uma das mais interessantes é a que considera o ato de desenhar como uma “conversa”, que possibilita ao pensamento rever e processar informações, numa constante relação entre o ser que desenha e o mundo. Uma conversa que quem desenha estabelece consigo mesmo e com o outro (MAZZAMATI, 2012, p. 11-12, grifo da autora).

A partir do que a autora indica faz-se importante entender que, no processo de desenhar, como uma “conversa”, uma exteriorização até mesmo de sentimentos, de abordagem de coisas vividas, há de se ter, por parte do docente, a capacidade de mediar o desejo e a ação transcorrida pelo discente, cabendo ao professor, então, identificar a linguagem anunciada pelo aluno por meio do desenho. Este acaba por atender às ideias da criança, suas necessidades ocultas, o que, por vezes, ela pode não conseguir transmitir de forma oral. Dessa maneira, pode-se entender o processo do desenhar das crianças, seus ditos “rabiscos”, como uma primeira forma de escrita, uma “conversa”, como indica Mazzamati (2012), que posteriormente irá se aprimorar ganhando formas e sentido. E, se o desenhar tem relação com o escrever e com o aprimoramento do conhecimento, entende-se que acaba por facilitar o processo de ensino/aprendizagem.

Conforme apontamentos de Piaget (1982 *apud* PILLAR, 2012), a função semiótica se inicia, na criança, na fase pré-operatória, entre os 2 a 7 anos de idade, sendo descrita esta fase como a capacidade da criança de representar por intermédio do grafismo, utilizando situações fora do seu campo de visão, por meio do uso de suas estruturas mentais. O que se verifica é que a criança busca interação com o mundo que a cerca. Dessa forma, entende-se que o desenho infantil é a marca precípua da primeira escrita, tendo o grafismo, então, uma relação com o processo de escrita, que é carregado de sentidos (PILLAR, 2012).

Segundo Méredieu (2006, p. 25), no início, os traços apresentados pelas crianças são efetuados “[...] pelo simples prazer do gesto, o rabisco é antes de tudo motor”. Via o desenhar inicial da criança, nesse processo de “rabisco”, há uma mescla entre o prazer do gesto praticado com o estímulo sensorial que leva à vontade de prolongamento deste prazer.

Piaget (1990) indica que, posteriormente, com o desenvolvimento do estágio sensório motor, a criança já se torna hábil e mantém ritmos regulares, exibindo seus primeiros traços gráficos – a partir daí manifestam-se os rabiscos que dão passagem inicial ao grafismo infantil. Ou seja, a criança transpassa o ato do rabiscar permutando-o por outros grafismos que têm significados amplificados. Nesse momento, o grafismo infantil é composto por momentos em que a criança se sente mais à vontade ao traçar algo, experimentando os movimentos e os materiais sem receio. O desenho, além da diversão, é utilizado como modo de expressão, como língua, como uma forma de aprendizagem.

De acordo com Sanz (2009), o ato de desenhar infantil é um processo natural como qualquer outra atividade; o que a criança desenha não se refere à aparência real dos elementos, são desenhos espontâneos. As crianças, conforme o autor, jogam com o desenhar e, via este “jogo”, transmitem o que sentem, registram sua marca, demarcam sua própria personalidade. Cabe ressaltar, de forma paradoxal ao apresentado pelo autor, que o desenho, ainda que espontâneo – por ser efetuado de forma livre, natural – é fruto da produção da cultura infantil, produzido no interior de um contexto histórico-cultural (PILLAR, 2012). É, dessa maneira, que o desenho se constitui como uma forma de reação, de crítica, uma forma própria de lidar com a realidade.

Pillar (2012), nesse sentido, considera os desenhos infantis como produções gráficas, resultado da interpretação e da interação entre os objetos e o meio sociocultural em que se vive. Assim sendo, a autora indica que o meio sociocultural tem influência no processo do desenhar, sendo este constituído por uma criação singular e por elementos da cultura infantil.

O desenho é, conforme Derdyk (1993), uma manifestação gráfica que acompanha os indivíduos desde a apresentação da “escrita” dos homens primitivos, o que será explicitado posteriormente. É, nesse sentido, que se acredita que, após a execução do desenho pelo homem primitivo, a escrita foi criada. As primeiras civilizações deixaram seus registros gráficos nas paredes das cavernas – a escrita pictográfica; a palavra desejada era então representada pelo objeto desenhado. O desenho, assim, sempre esteve presente entre os homens como uma forma de comunicação.

Na obra “Reflexões sobre a alfabetização”, Emília Ferreiro (1995), psicóloga, pedagoga argentina e doutoranda de Jean Piaget, discute a relevância do grafismo infantil para a evolução da escrita, afirmando que:

Sabemos, desde Luquet, que desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, com mais razão o é para a escrita. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente (FERREIRO, 1995, p. 55).

Logo, é a partir de cada estágio do desenvolvimento do desenho infantil que a criança difere seu processo gráfico, justamente por se apropriar do sistema de representação.

Para Mazzamati (2012), não é de se estranhar, portanto, que desde os tempos pré-históricos o ato de desenhar tenha sido usado como meio de diálogo e de comunicação, um esboço, uma idealização das imagens presentes no pensamento, representadas por formas mentais (cognitivas), internas, individuais e coletivas – pois os indivíduos não vivem sós –, sendo também uma representação das imagens visuais, representação das formas materiais, externas, que podem ser sentidas, percorridas. Entende-se, dessa forma, que as percepções internas (imagens do pensamento, imagens mentais) e externas (imagens visuais, que podem ser tocadas, sentidas) fazem parte do conhecimento do indivíduo e podem ser representadas por meio dos desenhos. É o desenhar, por conseguinte, um processo de diálogo com si próprio e com os outros, mesclando ideia e materialidade, como já mencionado.

## **2.2 O desenho no processo de alfabetização**

Piaget (1990) destaca a importância do desenho infantil no processo de alfabetização, indicando que este é uma forma de representação na qual a criança refaz, no seu pensamento, um objeto ausente por intermédio de signos – expostos por meio dos desenhos. Logo no início do desenvolvimento cognitivo infantil, o desenho representa uma ampliação das capacidades imaginativas e representativas da criança. Ainda no princípio dos seus rabiscos, há uma percepção, por parte da criança, da representação das coisas. Conforme Piaget (1990) aponta, nessa perspectiva, o desenho tem uma função semiótica, havendo uma relação entre o

jogo simbólico e a imagem mental, pois representa um esforço na imitação da realidade. No início, na verdade, o desenho não é imitativo, é representado por rabiscos (ou *garatujas* – denominação indicada por Piaget, 1990), e esta é uma fase que antecede ao grafismo<sup>3</sup>. A evolução no plano gráfico começa com esses rabiscos. Quando a criança já tem a percepção de reproduzir graficamente, o desenho torna-se, então, uma imitação, uma imagem, entendendo-se, de tal forma, que desenho e escrita surgem naturalmente no desenvolvimento cognitivo infantil como sinal de manifestações significativas.

Nessa perspectiva, pode-se entender o desenho infantil como sendo um jogo, o qual ela pode jogar sozinha – ou em conjunto –, compreendendo então que o processo de desenhar tem, entre outras características<sup>4</sup>, uma função lúdica. O ensino de arte viabilizaria então o entendimento da importância do fazer, sem julgamento de valores estéticos.

Ressalta-se ainda, conforme Mazzamati (2012), que o desenho apresenta diferenças em cada época, sociedade ou momento histórico específico. Para os povos indígenas Suruí, por exemplo, o desenho é o resultado da própria forma dos objetos, que podem ser ovalados, bojudos, retos ou alongados, ou seja, o desenho não é concebido como um traçado na superfície das peças, e o formato dos objetos produzidos irá depender do uso a que se destinam.

Os desenhos rupestres no Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, outro exemplo, indicam que os povos que lá viveram já transformavam em imagens suas observações de animais, seres e objetos, segundo MAZZAMATI (2012). A autora ainda informa que não se sabe ao certo o objetivo de tais desenhos, se são místicos ou de simples registro do cotidiano, mas é muito clara a necessidade de comunicar e perpetuar uma informação para toda a comunidade.

Com o passar do tempo, pode-se observar, entre os povos que já haviam desenvolvido a escrita, a presença do desenho nos ideogramas da escrita chinesa, por exemplo. Nessa perspectiva, Mazzamati (2012) informa que, nessa forma de reprodução “[...] não há representação de sílabas; cada pincelada e o conjunto delas

---

<sup>3</sup>Posteriormente serão apresentados dados relativos às fases do desenvolvimento cognitivo infantil, segundo Jean Piaget (1976).

<sup>4</sup>O desenhar da criança representa suas emoções, traz informações, é uma forma de expressão, um meio de comunicação por excelência, indo além da função lúdica. É o desenho um espaço lúdico, no qual a criança dispõe a sua impressão, simbólica ou concreta (MOREIRA, 2008).

formam um desenho que traduz o sentido do que está sendo dito. O ideograma é uma imagem que traduz uma ideia ou um objeto” (MAZZAMATI, 2012, p. 14).

Para a autora (2012, p. 14), “[...] do mesmo modo, os hieróglifos, uma das formas da escrita dos antigos egípcios, também são constituídos por desenhos que têm a função de transmitir ideias e conceitos”, complementando ainda que:

Na Idade Média europeia, o ato de desenhar ganha o estatuto de arte de ilustrar. As iluminuras, pinturas e desenhos que acompanhavam documentos e livros literários e litúrgicos produzidos nos conventos, constituíam trabalho minucioso e extremamente detalhado. Além de tintas, eram empregados também ouro e prata. A intenção, o olhar e a motivação que inspiravam os artistas que elaboravam esses desenhos e minipinturas voltavam-se inteiramente para questões espirituais (MAZZAMATI, 2012, p. 15).

A partir do século XIV, é inaugurada uma era de valorização do Humanismo na Europa e de novas perspectivas para o pensamento, e “[o] ato de desenhar torna-se importante ferramenta para a investigação científica do mundo” (MAZZAMATI, 2012, p. 16).

Mazzamati (2012) destaca que a natureza também desenha:

[s]uas marcas aparecem em materiais vivos e não vivos. As árvores registram sua idade por meio de desenhos no tronco; alguns animais exibem caprichosos desenhos em conchas. [...] são quase infinitos os exemplos de tais registros nos indivíduos de todas as espécies, sejam vegetais, minerais ou animais (MAZZAMATI, 2012, p. 27).

O desenho, dessa forma, é visualizado como um esboço naturalizado, uma instalação natural, perceptível no espaço e no tempo; é uma incisão, uma marca que pode ser vista, sentida, delineada.

Mazzamati (2012), sobre o processo do desenhar, ainda acrescenta que:

A arte estimula os sentidos e os pensamentos, pois tem uma relação direta com a vida. Se o desenho é uma forma tão direta de linguagem, se o desenho é algo tão valorizado na cultura humana, por que se observa um distanciamento tão grande entre sua importância e seu fazer? Por que o medo da maioria dos adultos e das crianças, expresso na frase: “Eu não sei desenhar!”? (MAZZAMATI, 2012, p. 27).

A autora defende que desenhar é pensar por meio de formas e linhas. É observar e fazer relações. Ou seja, “é acumular imagens, ocupar com elas um espaço, devolver as imagens para o mundo” (MAZZAMATI, 2012, p. 27). O que se percebe é que os sujeitos infantis, grande parte deles, não tem segurança quanto à

produção de sua própria produção visual. A frase “Eu não sei desenhar” indica aos professores marcas de visões restritas, fechadas, imprecisas no que se refere à prática de desenho. E essa ideia traz implícito o entendimento de que não é possível ensinar a desenhar. Há de se entender que um desenho é uma criação carregada de subjetividade, de criatividade, o que pressupõe que as pessoas podem desenhar, traçar, rabiscar, produzir. Perondi, Tronca e Tronca (2001) informam que as circunstâncias não previsíveis podem inspirar os desenhos, sendo que, de forma frequente, eles se relacionam com os acontecimentos próximos do indivíduo (que desenha) ou provêm de circunstâncias análogas às experiências já vividas. É assim que muitas crianças desenharam o que lhes chama a atenção, justamente pela presença de aspectos relevantes sobre a sua vivência familiar, escolar e social. E o desenho, como uma forma de expressão subjetiva, é uma oportunidade de a criança expressar, externar o que sente, o que percebe de si e do seu entorno.

Partindo desse pressuposto, quando se ouve a frase “Eu não sei desenhar”, é perceptível que ela se refere a um só paradigma de desenho, isto é, a uma tentativa de representar as coisas exatamente como elas são na realidade. Mas, “pensar que o desenho correto é apenas aquele fiel à realidade é limitar-se a um único ponto de vista, dentre as inúmeras possibilidades de definição”, conforme apontamentos de Mazzamati (2012, p. 28). O desenhar é uma representação cognitiva ao qual, a criança, ao praticar esta ação, expressa seus anseios, seus sentimentos, sua realidade, usa a sua criação como um meio de comunicação, como já mencionado.

À partir de tais reflexões, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) sugere a ampliação do contato dos alunos com experiências estéticas, o que pode ser efetuado por intermédio das aulas de Artes. Nesse sentido, crianças e jovens são colocados como protagonistas, podendo expressar seus sentimentos, sua criatividade. A ideia da proposta da BNCC (BRASIL, 2017) é a de que os discentes tenham acesso a variadas culturas visuais, que experimentem possibilidades diversas de criação, que possam se expressar visualmente via a exploração e a transformação dos materiais, apropriando-se de sua cultura cotidiana e até mesmo global.



O que concerne a educação contemporânea e sua relação com o desenho, que leva em consideração a dimensão crítica e conceitual da Arte, Mazzamati (2012) informa que:

[...] Na educação contemporânea, o que importa no desenho é o desenvolvimento das possibilidades de construção de uma linguagem própria e criativa por parte da criança. O desenho oferece tanto no seu fazer quanto na sua leitura, para a criança ou o adulto, um desenvolvimento esclarecedor e estruturante. O desenho, ao apresentar-se à nossa vista, ajuda a ordenar nossos pensamentos, esclarece significados e nos indica caminhos. Mas para que isso aconteça é necessária a vivência desta atividade (MAZZAMATI, 2012, p. 29).

Nesse sentido, é necessário que a criança viva a arte, a experimente, e é fundamental que o professor desenvolva um olhar além do horizonte, valorizando o desenho de forma mais ampla, tanto no seu fazer e compreender como na sua forma de ensinar. A criança precisa de um espaço para viver a arte na escola; ela precisa de oportunidade para criar, explorar, fazer e se expressar. Não deve ser retirada da criança a oportunidade de fazer algo que tenha marcas pessoais. A criança deve experimentar o fazer natural, livre dos desenhos estereotipados (casinha, árvore de maçãs, pássaro em forma de um “v”). Elas são construtoras do seu próprio universo, seus interesses são rápidos, o seu faz de conta é carregado de vivências. Dessa forma, Ferraz e Fusari (1993) citam que:

Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 43).

A criança age, atua sobre o mundo sensível, têm contato com ele, agindo e reagindo com cognição, afeto, motricidade, e acaba por construir para si um repositório de formas, de texturas, de cores, sabores, sons, gestos, o que contribui para organizações e sentidos diferentes do mundo que a cerca. E são essas significações já construídas que o docente de Artes deve levar em consideração, apresentando desafios para a construção de outras significações. Conforme apontam Martins, Picosque e Guerra (1998),

[a] arte é a linguagem básica dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração, a pesquisa, o que certamente não será obtido com desenhos mimeografados e

‘exercícios de prontidão’ (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998, p. 102, grifo do autor).

Desenhar se aprende e muitas são as maneiras de ensinar a desenhar. Com o passar dos anos, a produção artística transformou-se e o ensino do desenho também se modificou. É papel do professor, nesse âmbito, ser um mediador entre o aluno e o conhecimento, o que envolve ser um intermediário com relação ao desenvolvimento/conhecimento da Arte. Sobre o processo de ensino/aprendizagem da Arte, Mazzamati (2012) cita:

Se partirmos do princípio de que desenhar se aprende, todos sabem ou saberão desenhar. Do mesmo modo que cantarolar em certos momentos do cotidiano é uma ação corriqueira para a maioria das pessoas, também o é de desenhar no caderno, na agenda, no bloco de papel enquanto se fala ao telefone.  
[...] Desenhar na borda da página, enquanto se ouve uma conversa, não é uma atividade tão distanciada do aprendizado do desenho. Não nos damos conta de que esse rabiscar espontâneo é uma ação que nos conecta com o nosso imaginário (MAZZAMATI, 2012, p. 55).

Sobre a espontaneidade dos desenhos e o processo de desenvolvimento do desenhar, Hanauer (2013) citando Lowenfeld (1977) informa que “[a]s ‘garatujas’ [...] referem-se aos rabiscos produzidos pelas crianças na fase inicial de seus grafismos”. (LOWENFELD, 1977 *apud* HANAUER, 2013, p. 78, grifo do autor), conforme já explicitado. Essa é uma significativa representação de relação entre o rabiscar espontâneo e o imaginário citada por Mazzamati (2012). A partir desse Estágio – que ocorre entre os dois e os quatro anos de idade –, conforme apontamentos de Hanauer (2013), passa-se ao Estágio Pré-Esquemático (entre os 4-7 anos de idade), que tem como característica principal a representação do real, sendo que os desenhos são resumidos, formados por poucos traços; dos 7 aos 9 anos, inserida no Estágio Esquemático (ou Simbólico), a criança já desenvolve o conceito de forma, e os desenhos apresentam detalhes mais reais, englobando o seu mundo de convívio. No Estágio do Realismo (9-12 anos), há uma projeção dos desenhos com uma maior simbolização, porém, nesse período, a criança, por vezes, perde o poder inventivo, ocorrendo, então, o desinteresse pelo desenho. Por isso, faz-se importante desde cedo incentivar/valorizar o desenhar na criação das crianças, justamente para que elas não se desinteressem por este processo (HANAUER, 2013, p. 78).

Jean Piaget (1976) também faz relações concernentes às fases do desenho infantil, apresentando-as da seguinte forma: i) *Garatuja* – subdividida em *Garatuja Desordenada* (movimentos amplos e desordenados, com a criança desenhando várias vezes no mesmo lugar) e *Garatuja Ordenada* (movimentos mais distantes e circulares), momento em que a criança desenha por prazer; ii) Pré-Esquematismo (ou Fase Pré-Operatória) – relações entre realidade, desenho e pensamento; os traçados e cores esboçados pela criança não se relacionam com características reais; iii) Esquematismo – esquemas representativos e descoberta da relação cor/objeto; iv) Realismo – consciência do sexo e autocrítica pronunciada; v) Pseudo Naturalismo – a Arte como atividade espontânea; realismo, objetividade, profundidade, espaço subjetivo, uso consciente das cores (PIAGET, 1976, Adaptado).

Rosa Iavelberg (2006), professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da USP – Universidade de São Paulo (FE-USP), afirma que:

[...] o medo de desenhar e a representação de si mesmo como alguém que não sabe desenhar são muito comuns em várias áreas de atuação profissional em que o desenho é parte das atividades. A complexidade da tarefa formativa reside no fato de que para ensinar a desenhar, no sentido amplo do desenho em sua inserção nas culturas, considerando-o como objeto histórico e social, é necessário: saber desenhar, conhecer os processos construtivos e expressivos do desenho da criança e no jovem, ou seja, genéticos e culturais, a história do ensino do desenho e também a história social do desenho na perspectiva contextualizada e intercultural, em que dialogam fazer e cognição (IAVELBERG, 2006, p. 94 *apud* MAZZAMATI, 2012, p. 57).

E, no que se refere ao processo de ensinar a desenhar, Vygotsky (1979) afirma que a linguagem surge não somente como a expressão de simples códigos a serem apreendidos, mas é organizadora do pensamento humano. Assim, deve-se repensar o modo de avaliação em uma aula de Artes, na qual as atividades não devem ser corrigidas, levando-se em conta o certo e o errado; o que se deve verificar é tão somente a questão de adequação à proposta, devendo-se respeitar a organização do pensamento humano. Mazzamati (2012), sobre a docência de Artes, aponta que:

Ao ter consciência do que sabe e do que não sabe, o professor terá meios de buscar as informações necessárias a sua formação em

cursos, leituras, nas trocas com seus colegas, e, principalmente, ao desenhar e registrar seu próprio percurso de aprendiz (MAZZAMATI, 2012, p. 58).

Laurence Stenhouse (1987) indica, nesse sentido, que o professor deve ter olhos de investigador: “[todo] professor deveria ser pesquisador, e a investigação de sua prática pedagógica levaria ao ser pesquisador” (STENHOUSE, 1987, p. 56). O educador inglês, defensor do posicionamento investigativo por parte do professor, quer, a partir dessa citação, informar que o desenvolvimento curricular, como recurso didático, está coligado ao desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, deve o professor pesquisar para passar a ser um professor investigador, um ser pesquisador. O professor que pesquisa tem conhecimento do que sabe e do que não sabe como também sabe ensinar.

Por intermédio dos símbolos gráficos, a criança cria composições espaciais, organiza e reorganiza os elementos; esta ação lhe permite desenvolver noções e hipóteses que passam a ser aplicadas ao brincar e quando da prática de outras atividades cotidianas. De tal maneira, “[o]corre, portanto, uma comunicação entre a criança e o mundo que a cerca, por meio dos grafismos, das cores e das formas criadas” (MAZZAMATI, 2012, p. 59). Para a autora, o desenho infantil é também linguagem pela sua função estruturante, ou seja, por meio dele a criança organiza de maneira simbólica suas emoções e usa esse simbolismo para se comunicar com o outro e com ela mesma. A criança reconhece o desenho como forma de representação na convivência com outras crianças e com os adultos.

Ao reconhecer o desenho como um tipo de linguagem, ela passa a fazer uso dela como mais uma forma de comunicação que a ajuda a integrar e estruturar suas invenções internas, emocionais, simbólicas e cognitivas na construção de si mesma (MAZZAMATI, 2012, p. 60).

Desde bem pequena, a criança experimenta, observa e deixa marcas ao explorar o mundo. Movida por sua curiosidade e espírito de investigação, ela quer descobrir. “As descobertas começam a se mostrar em seus desenhos, que adquirem significado, e a criança torna-se capaz de comentá-los, apontando o que ali está e discorrendo sobre o que não está” (MAZZAMATI, 2012, p. 61). Por meio do desenho, a criança retrata variadas dimensões, experiências pessoais, apresenta e representa sua própria identidade. Nesse contexto, é fundamental promover conversas sistemáticas na sala de aula sobre as produções realizadas, pois “[e]ssa

prática, além de propiciar um momento saudável de comunicação, também tem a função de ampliar o vocabulário imagético do grupo” (MAZZAMATI, 2012, p. 61). Via as produções artísticas, as crianças demonstram diferentes sensações, sendo que suas produções podem estar recheadas de sentimentos, podem expressar muitas realidades, por vezes, ocultas.

As conversas sobre a produção são tão significativas para as crianças quanto os próprios desenhos e não precisam acontecer somente nos momentos sistematizados. Conversar enquanto desenham, uma ao lado da outra, é um momento rico em que elas trocam suas observações, ao mesmo tempo em que escutam e observam a produção dos colegas.

Esse burburinho de troca de ideias é conhecimento vivo, iniciado pelas imagens que brotam dos desenhos infantis. Não há necessidade de “fechamento” ou “conclusões” nem de avaliações sobre o que foi criado. As conversas e os desenhos fluem com naturalidade, em um processo criativo que dá sempre um desejo de “quero mais” (MAZZAMATI, 2012, p. 62, grifo da autora).

Ao desenhar, a criança apresenta imagens do mundo real, também do seu mundo imaginário, e, dessa forma, pode construir novos conceitos na representação dessa realidade. Por meio do desenho, podem ser abordados processos de desenvolvimento emocional, cognitivo, perceptivo, psicomotor, social, envolvendo de tal maneira diferentes possibilidades de exploração. Advém dessa perspectiva a importância de que as escolas, os professores valorizem os momentos de criatividade, como já mencionado, momentos estes que são expressivos, verdadeiras manifestações de conhecimento e aprendizagem.

## CAPÍTULO 2

### 3. CRIATIVIDADE E CRIAÇÃO

#### 3.1 Arte na escola

Segundo Carlos Roberto Mödinger *et al.* (2012), as crianças, em geral, descobrem o mundo por meio da sua imaginação. No entanto, algo costuma acontecer quando a criança entra na escola. Infelizmente, em muitas escolas, o corpo da criança será reeducado, ou seja, chegou a hora de sentar enfileiradas, uma atrás da outra, ficar em silêncio na maior parte do tempo e fazer o que a professora pedir.

É necessário proporcionar aos alunos experiências significativas e reforçar a importância do ensino de Artes na escola. Exercitar a capacidade de criação nas aulas de Artes nos anos iniciais é um direito de todas as crianças, e o docente deve conduzir e estimular tais experiências.

[...] [T]odos são capazes de criar, basta termos as oportunidades e as ferramentas para isso. O conhecimento em artes pode ser aprendido e lapidado, não se trata de ter ou não um dom ou talento; todos têm o direito de saber mais sobre artes. Quanto mais conhecemos alguma coisa, mais chance temos de entendê-la; o ensino de artes na escola e nos anos iniciais é tão importante quanto qualquer outro componente curricular, pois colabora com a aprendizagem dos demais conhecimentos, inclusive na alfabetização (MÖDINGER *et al.*, 2012, p. 20).

O ensino de arte inserido no processo de aprendizagem, deve provocar, no discente, algum significado e fazer sentido, justamente para que ele relacione sua vivência artística com sua vivência sociocultural. O ensinar arte envolve experimentação e contextualização, um se relacionando com o outro. E as atividades realizadas em sala de aula também devem envolver ação e reflexão, para que assim o processo de ensino-aprendizagem de Artes não seja apenas fruto de ações mecânicas. Os recursos utilizados no ambiente escolar podem tornar as aulas mais atrativas e podem ajudar no aprendizado, via o estímulo da capacidade criativa, do fazer artístico e do desenvolvimento da reflexão no processo de produção em arte.

No que concerne à aprendizagem de arte no ambiente escolar, mister se faz apontar alguns dados provenientes da BNCC (BRASIL, 2017), indicando, por

exemplo, os três principais pontos abordados por este documento: i) incorporação das Artes integradas como unidade temática (além da Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, foram incluídas as Artes Integradas – O foco é que os discentes examinem/percorram as relações existentes entre as variadas linguagens e suas práticas); ii) o aluno como protagonista (as crianças devem refletir e pesquisar, sendo capazes de arquitetar suas próprias produções); iii) há cinco dimensões do conhecimento no ensino do componente: criação, crítica, fruição, expressão e reflexão. A Base (BNCC) amplifica as oportunidades de experiências com a Arte, indo além, sugerindo caminhos que os discentes podem (e devem) percorrer, o que ajudará na ampliação de acesso destes a experiências estéticas reais. Crianças e jovens são colocados como protagonistas, expressando seus sentimentos e sua criatividade, tudo isso por intermédio do processo artístico.

Para Mödinger *et al.* (2012), não há certo e errado em um desenho; as pessoas desenham conforme o seu próprio desenvolvimento, a partir das experiências que têm ou tiveram. As crianças desenham com brinquedos, com coisas que têm à sua volta, com o seu próprio corpo. Tudo pode se tornar desenho e objeto/instrumento utilizado para desenhar. “Na escola, muitas vezes confinamos os desenhos das crianças apenas a forma/fôrmas (*sic*) já preparadas para elas” (MÖDINGER *et al.*, 2012, p. 46). Isso se refere ao já mencionado acerca do ensino da arte não ser conteudista, fragmentado, e de se deixar a criança experimentar, fazer, sair do mundo dos desenhos estereotipados. Conforme dados da BNCC (BRASIL, 2017), é preciso valorizar a diversidade de vivências e saberes – culturais, sociais, individuais, coletivos – sendo necessário também a apropriação, por parte dos alunos, de experiências e conhecimentos que levem ao entendimento de todas as relações de existência, de aprendizado, o que envolve liberdade, responsabilidade, autonomia e consciência crítica.

Nesse sentido, o autor destaca a importância de se redescobrir o espaço do desenho na escola e nas aulas de Artes dos anos iniciais do ensino fundamental, “[...] possibilitando que a professora [e o professor] também redescubra[m] seu próprio desenho, juntamente com o prazer de ver e despertar novos desenhos infantis, cheios de imaginação e alegria [...]” (MÖDINGER *et al.*, 2012, p. 46).

Não tenha medo de desenhar e nem dos desenhos das crianças.  
Não procure certo ou errado, nem espere que os desenhos infantis tenham uma ligação direta com representações da realidade e do

que vemos à nossa volta. Desenhar é, antes de mais nada, sonhar, projetar, inventar. Não tem nenhuma obrigação e nem deve nada ao que chamamos de “realidade”. Ainda que o ato esteja vinculado, de alguma maneira, a todas as nossas experiências, não se restringe a elas. Para ajudar na formação de um olhar despido de expectativas realistas ou preconceitos em relação aos desenhos das crianças, é importante conhecer mais sobre Artes Visuais e artistas que têm desafiado as concepções mais tradicionais de arte como representação do real, além de estudos sobre movimentos expressivos infantis (MÖDINGER *et al.*, 2012, p. 49, grifo do autor).

O desenhar deve ser incentivado, pois é um momento de socialização, de aprendizagem. Os traços, os riscos, os rabiscos feitos pelas crianças, geralmente, não têm sentido para os adultos, mas são essas “garatujas” (HANAUER, 2013; PIAGET, 1976, 1990) bastante importantes no desenvolvimento infantil e, por isso, as crianças devem ser incentivadas a desenhar. Cada criança vai ter seu modo próprio e característico de desenhar e é, a partir dos seus desenhos, que ela, além de brincar, experimenta e experiencia ideias, pensamentos, emoções, representando o mundo no qual vive. E o ensino de arte pode colaborar de forma significativa para essas criações representativas, para o desenvolvimento da aprendizagem. É dessa forma que nos desenhos encontram-se singularidade, imaginação, essência.

### **3.1.1 O processo de criação nas séries iniciais do ensino fundamental**

Fayga Ostrower (1987) defende que a arte é uma necessidade vital. É a linguagem natural do ser humano, que se comunica com outros seres humanos sobre as coisas mais profundas da vida: a condição humana, o sentido da vida, o que é a vida, o que é a morte. A arte comunica, é produto da criatividade humana, e, conforme Ostrower (1987),

[...] a criatividade [é] um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades. [...] O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam.

A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos (*sic*) de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura (OSTROWER, 1987, p. 5).



Dessa forma, a autora considera os processos criativos na interligação dos dois níveis de existência humana: o nível individual e o nível cultural. A criatividade está presente na vida de todos os indivíduos, sendo responsável pela transformação da realidade. E, na relação com a educação escolar, o ser criativo encaminha-se à criação do novo, porém um novo que existe objetivamente, daí a interligação entre o individual e o cultural. Pois, o que se cria, via a arte, via a criatividade, está permeado de conhecimento, de vivência do eu, como também está repleto de vivências do meio sociocultural.

Ostrower (1987) ainda completa essas informações ao afirmar que criar corresponde a um formar, um dar forma a alguma coisa:

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse "novo", de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (OSTROWER, 1987, p. 9, grifo da autora).

O que cada aluno se apropria é considerado "novo" no enfoque singular, porque é novo para ele, para o aluno (singular), porém não é novo de forma geral. Por isso o processo de criar o "novo" tem relação com o "formar". O discente de Artes cria o "novo", forma novas configurações, apresentações e representações da realidade. Nota-se, nesse sentido, uma dialética entre a reprodução do que já existe e a criação do "novo".

Fayga Ostrower (1987) afirma que o homem sempre relaciona e forma, seja por meio das perguntas que ele faz ou nas soluções que encontra, ao agir, ao imaginar e ao sonhar. O ser humano se move entre formas. Na busca por ordenações e por significados constitui-se a intensa motivação humana de criar.

Impelido como ser consciente, a compreender a vida, o homem é impelido a formar. Ele precisa orientar-se, ordenando os fenômenos e avaliando o sentido das formas ordenadas; precisa comunicar-se com outros seres humanos, através de formas ordenadas. Trata-se, pois, de possibilidades, potencialidades do homem que se convertem em necessidades existenciais. O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; e ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando (OSTROWER, 1987, p. 9-10).

E o formar do homem significa reprodução daquilo que já existe relacionado com o imaginário, e os elementos formados são, por vezes, representação do real, conforme já mencionado. No âmbito infantil, o formar, o criar é uma forma de comunicação, e a criança cria – quando desenha de forma livre, natural – o que precisa ser desenhado, fato que pode, por exemplo, por vezes formar e criar coisas de que não gosta, justamente por espelhar o que pode estar vivenciando. Ou seja, ela dá forma àquilo que vive, que sente, daí ser sua criação um ato impelido como ser consciente.

Para a autora, o ser humano precisa criar para crescer, e os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição. “[T]oda experiência possível ao indivíduo, também a racional, trata-se de processos essencialmente intuitivos” (OSTROWER, 1987, p. 10). Sendo assim, criatividade e intuição se relacionam, sendo instrumentos que funcionam e auxiliam na compreensão, e até mesmo na resolução de problemas. Entendendo a “intuição” como um ato de percepção, de pressentimento, e a “criatividade” como um processo de “manipulação” do real, de (re)produção deste, pode-se, por vezes, entender as significações presentes nos desenhos infantis. O desenhar demonstra o perceptivo, a noção do real, e, por isso, a arte é tão importante, pois, por meio dela, pode-se visualizar o interno e o externo de cada ser.

O ato criador não nos parece existir antes ou fora do ato intencional, nem haveria condições, fora da intencionalidade, de se avaliar situações novas ou buscar novas coerências. Em toda criação humana, no entanto, revelam-se certos critérios que foram elaborados pelo indivíduo através de escolhas e alternativas (OSTROWER, 1987, p. 11).

Isso porque os indivíduos, por intermédio do ato criador, conjuntamente com o ato intencional, criam e apresentam situações “novas”, e estas situações são escolhidas – pelos indivíduos – para serem retratadas. Os indivíduos têm escolhas, têm alternativas, eles querem retratar algo, e este algo pode ser retratado via a arte.

Fayga Ostrower (1987) também cita a importância da sensibilidade nesse processo:

Como processos intuitivos, os processos de criação interligam-se intimamente com nosso ser sensível. Mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade. Inata ou até mesmo inerente à constituição do homem, a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos

privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade (OSTROWER, 1987, p. 12).

Por meio da sensibilidade há uma reflexão relativa à vontade de descobrir, de exteriorizar o que se sente. E, se isso for possível, há um favorecimento da autoconfiança e uma efetivação do indivíduo social, histórica e culturalmente. Apreciando-se o fazer artístico, exercita-se o pensar, o discutir. Entende-se, por essa configuração, que a arte propicia aos indivíduos uma forma de conhecimento sensível e que é insubstituível. Arte é linguagem, é expressão de saberes culturais e sociais e, por isso, torna possível às crianças a prática de seu potencial criativo, produtivo e imaginativo. Via as atividades artísticas, as crianças se conectam aos seus sentimentos, o que leva à formação da imaginação, ou seja, como já mencionado, o criar e o formar se relacionam e estão permeados de informações, de sentimentos.

Assim como a criatividade é algo inerente ao ser humano, a sensibilidade também é. Toda criança nasce com um potencial de sensibilidade, e, na escola, essa sensibilidade juntamente com a criatividade devem ser “cultivadas”. É preciso incentivar e proporcionar experiências significativas para que a criança “floresça” dentro da escola, e o docente não deve em momento algum “podar” a criatividade e sensibilidade das crianças, mas deve ser um mediador, um incentivador, um “jardineiro” que cuida e cultiva de todas as potencialidades da criança nesse processo.

Ostrower (1987) também cita que o homem surge na história como um ser cultural, social e consciente:

Segundo os conhecimentos atuais a respeito do passado, o homem surge na história como um ser cultural. Ao agir, ele age culturalmente, apoiado na cultura e dentro de uma cultura. Procuramos definir aqui o que entendemos por cultura: são as formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte (OSTROWER, 1987, p. 13).

[...]

Ao se tornar consciente de sua existência individual, o homem não deixa de conscientizar-se também de sua existência social, ainda que esse processo não seja vivido de forma intelectual. O modo de sentir e de pensar os fenômenos, o próprio modo de pensar-se e sentir-se, de vivenciar as aspirações, os possíveis êxitos e eventuais

insucessos, tudo se molda segundo idéias (*sic*) e hábitos particulares ao contexto social em que se desenvolve o indivíduo. Os valores culturais vigentes constituem o clima mental para o seu agir. Criam as referências, discriminam as propostas, pois, conquanto os objetivos possam ser de caráter estritamente pessoal, neles se elaboram possibilidades culturais. Representando a individualidade subjetiva de cada um, a consciência representa sua cultura. Como ser que se percebe e se interroga, o homem é levado a interpretar todos os fenômenos; nessa tradução, o âmbito cultural transpõe o natural. A própria natureza em suas manifestações múltiplas é filtrada no consciente através de valores culturais, submetida a premissas que não se isentam das atitudes valorativas de um contexto social (OSTROWER, 1987, p. 16).

É o homem um ser cultural desde a tenra idade. As crianças, os discentes agem culturalmente, suas criações são manifestações culturais. Se cultura tem relação com experiência, principalmente levando em conta o grupo que se (con)vive, então o simbolismo, e neste embutido a criação artística, é um espelho dessa cultura, desse grupo. Ainda muito jovens, as crianças não percebem a consciência que têm acerca do seu entorno, de sua existência individual, do seu âmbito sociocultural. É no desenhar dessas crianças que o professor deve filtrar esta consciência. A arte, o desenho, a criatividade pode demonstrar variadas coisas, êxitos ou insucessos, como aponta a autora. O que se desenha tem um caráter individual, porém é de forma consubstancial carregado de coletividade, de possibilidades culturais. O que precisa ser visualizado em sala de aula é o perceber-se, o interrogar-se, e a interpretação de tudo isso, as respostas podem ser dadas via o desenhar.

Assim, o ser humano imerso em uma sociedade, receberá influências do seu contexto social, desde o seu nascimento, que também irá moldar e formar este indivíduo. Ou seja, a partir das influências que recebe do meio social em que está inserido, cada indivíduo irá criar as (suas) referências e irá interpretar os valores culturais do seu contexto social.

Nos processos de conscientização do indivíduo, a cultura influencia também a visão de vida de cada um. Orientando seus interesses e suas íntimas aspirações, suas necessidades de afirmação, propondo possíveis ou desejáveis formas de participação social, objetivos e ideais, a cultura orienta o ser sensível ao mesmo tempo que orienta o ser consciente. Com isso, a sensibilidade do indivíduo é aculturada e por sua vez orienta o fazer e o imaginar individual. Culturalmente seletiva, a sensibilidade guia o indivíduo nas considerações do que para ele seria importante ou necessário para alcançar certas metas na vida.

[...]

Acrescentamos ainda que, como fenômeno social, a sensibilidade se converteria em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo. No enfoque simultâneo do consciente, cultural e sensível, qualquer atividade em si poderia tornar-se um criar (OSTROWER, 1987, p. 17).

O que é criado por cada indivíduo recebe influência cultural; sua visão de mundo influencia no seu criar. Retorna-se à ideia de interação entre o sensível e a criatividade, e nesta interação a cultura participa do fazer e do imaginar de cada pessoa. E vale ressaltar que a sensibilidade é de cada ser, ela é “culturalmente seletiva” e, por isso, cada um vai criar, dar forma àquilo que vive, que sente. O que é significativo será usado como meio de criatividade, e qualquer vivência poderá tornar-se campo de criação.

Nesse sentido, pode-se concluir que a criatividade e a sensibilidade estão interligadas e são indissociáveis. Dentro de uma sociedade culturalmente seletiva, o indivíduo será guiado por sua sensibilidade para criar-se e recriar o mundo em que vive. Por isso, é fundamental que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças possam ter experiências significativas por intermédio do ensino de Artes e principalmente do desenho, para que seja oportunizada a estas crianças a experiência de fazer, de criar e sensibilizar, de desenhar livremente e comunicar-se por meio do desenho com o mundo que a cerca, dando novos sentidos e significados para as experiências individuais.

## CAPÍTULO 3

### 4. EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

#### 4.1 O desenho no segundo ano do Ensino Fundamental I

A partir de uma experiência vivenciada no 2º ano do ensino fundamental em uma escola estadual, nas aulas de arte, verificou-se inicialmente que os estudantes ficavam inseguros quando a professora propunha que fizessem um desenho livre. Alguns questionavam que não sabiam desenhar, outros perguntavam para a professora: “o que é para desenhar?”

Percebia-se neste momento um estranhamento dos alunos ao se confrontarem com uma atividade, cuja proposta era um desenho livre saindo da habitual “cópia” das atividades que estão acostumados.

As crianças geralmente ficavam perdidas e muitas vezes inseguras sobre o que fazer neste momento, não sabendo o que poderiam ou deveriam desenhar, para quem, se valia ponto ou se a professora iria entender o seu desenho e gostar dele.

Desconstruir a concepção de que tudo vale ponto e que tudo está sendo avaliado pela professora é uma tarefa árdua que precisa ser trabalhada com muita sensibilidade no contexto educacional nos dias atuais.

Partindo-se do pressuposto de que o desenho é uma “conversa” como foi dito anteriormente, é fundamental dar voz aos estudantes na sala de aula, e principalmente nas aulas de Arte. Ao oportunizar a criança a experiência de poder desenhar livremente, poder visualizar e compartilhar o seu desenho com outros colegas, também é possibilitado a este aluno um momento precioso para o desenvolvimento da sua aprendizagem e criatividade, além da socialização e do exercício da imaginação e resolução de conflitos.

Inicialmente, a professora orientou aos estudantes que em momentos livres, quando tivessem concluído alguma atividade ou avaliação escolar, e que fosse necessário esperar os demais colegas em silêncio, para não ficarem “ociosos”, os estudantes deveriam utilizar o seu “tempo livre” para desenhar e aguardar a próxima tarefa. O desenho poderia ser feito no caderno ou em folha de rascunho disponibilizada na sala de aula.

Com o passar dos dias notou-se que as crianças foram criando o hábito de desenhar sempre que tinham um “tempo livre” em sala de aula e não apenas nas aulas de Arte. As crianças estavam sempre desenhando. Desenhavam no caderno, desenhavam nas folhas de ofício e no verso das provas.

Esta experiência de deixar a criança livre para desenhar, tornou-se uma oportunidade de “conversa” entre os alunos e a professora. Não foram raros os momentos em que um aluno levantava-se de sua carteira para mostrar o desenho para a professora e perguntar se estava bonito. Os estudantes gostavam de compartilhar suas produções com os colegas, sugerir adaptações, desenhar juntos, criar e compartilhar novas ideias com os colegas.

Em muitos momentos a professora também deparou-se com situações onde as crianças expressavam de forma tão intensa o que estavam sentindo através dos desenhos, que as emoções transformavam-se em lágrimas de saudade, lágrimas de dor e amor. Em uma dessas aulas de “desenho livre”, uma aluna começou a chorar sobre a sua folha, os colegas perguntaram por que ela estava chorando, e ela respondeu que estava com saudades do seu avô que havia falecido.

Assim, foi possível perceber que o desenho é um meio de comunicação muito rico e importante. Através do desenho a criança interage com o mundo, representa tanto o seu inconsciente quanto o consciente. É importante destacar que neste processo, o desenho sofre influência do contexto em que a criança está inserida, recebe também a influência dos pais e adultos que convivem com essa criança, e que foi por meio do desenho muitas vezes que os estudantes expressaram suas angústias, fantasias, saudades, medos, perdas, inseguranças, sonhos e pensamentos. As crianças conversam através do desenho e expressam o que sentem e o que vivem, por este motivo, é de extrema importância manter este canal de comunicação sempre aberto [entre professora e alunos, pais e filhos], pois é através do desenho que podemos muitas vezes conhecê-los e entendê-los de uma maneira mais sensível e completa, visto que muitas vezes estamos limitados pelas palavras.

#### 4.1.1 O desaparecimento do encanto pelo desenho

Maureen Cox (2007) afirma que “infelizmente o encanto vai desaparecendo e, lá pelo fim da infância, início da adolescência, a maioria das crianças reluta em desenhar”. (COX, 2007, p. 5). E completa:

[...] suas tentativas são muitas vezes meticulosas e elaboradas, evidenciando grande uso de régua e borracha. Por fim, desistem completamente. Na verdade, se pedirmos a adultos comuns que façam um desenho, verificaremos que a maioria se mostrará esquiva, alegando não ser boa em desenho. Com frequência, ficarão meio embaraçados, talvez cheios de desculpas e, quase certamente, não levarão a sério suas próprias tentativas. Embora não se possa esperar que seus desenhos se equiparem aos dos grandes artistas, poderíamos esperar, pelo menos, certo grau de competência e habilidade (COX, 2007, p. 6).

Para a autora a maioria dos adultos percebe que lhe falta habilidade para desenhar, e na maior parte dos casos, essa deficiência não é considerada uma grande desvantagem, visto que podem viver muito bem sem saber desenhar, mas não poderiam viver sem grandes problemas se não soubessem ler, fazer contas ou escrever, por exemplo.

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

Segundo Cox (2007), não chega a surpreender esse desejo de realismo visual, uma vez que as crianças estão cercadas em seu cotidiano de diversas riquezas de imagens realistas e fotográficas, e completa:

[...] artistas de talento parecem capazes de captar técnicas necessárias com rapidez e sem esforço, mas as crianças, em geral, reconhecem que precisam de auxílio e com frequência o solicitam direta ou indiretamente: “Não consigo desenhar isso”, “Não consigo fazer isso ficar parecido”, “Como é que a gente desenha uma mesa?”. Para se desenvolver, a maioria delas precisará de um ensino mais dirigido e estruturado, mas como, em geral, não recebem o auxílio de que precisam, e portanto, nunca aprendem a satisfazer os novos e exigentes padrões que impuseram a si mesmas, concluem que não sabem desenhar (COX, 2007, p. 6-7).



A autora também afirma que existem muitas justificativas pelas quais as crianças não são ensinadas a desenhar na escola. Uma delas é a falta de habilidade de muitos professores, que não se sentem confiantes ou interessados em ajudá-las a aprender a desenhar. Outra justificativa está em uma ideia pré concebida de que desenhar é considerado um “dom”, algo que nasce com a pessoa, e que será incentivado naqueles que possuem o dom de desenhar. Muitos também não consideram a capacidade de desenhar como algo importante para pessoas comuns e por último:

[...] outra razão para a falta de ensino está relacionada com a crença dos adultos sobre a natureza e o propósito da atividade artística. Uma das crenças mais fortes é a de que o propósito da atividade artística seja proporcionar às crianças uma oportunidade de autoexpressão, sendo que essa autoexpressão estaria mais relacionada com o lado emocional da natureza da criança do que com o racional. Considera-se importante, por conseguinte, que o professor não direcione ou interfira no processo para que a autoexpressão não seja inibida.

Além de oferecer oportunidade de autoexpressão as artes plásticas são consideradas um importante meio para o desenvolvimento criativo das crianças. Assim como no caso da autoexpressão, acredita-se que também a criatividade possa ser sufocada se os adultos interferirem na produção natural e espontânea da criança. Não é raro que se julgue prejudicial qualquer envolvimento do professor, mesmo a pedido da criança (COX, 2007, p. 7).

Cox (2007) afirma que mostrar a uma criança como desenhar algo ou conversar sobre o seu desenho, não deveria ser julgado como um “direcionamento excessivo” do professor, mas sim como uma oportunidade para as crianças inventarem e experimentarem suas próprias ideias, sem forçar ou obrigar a criança a seguir os modelos e modos adultos de desenhar.

Deixa-se livre o caminho para que tenha lugar a genuína criatividade. O lado negativo dessa visão, no entanto, é sua incapacidade de reconhecer que, mais cedo ou mais tarde, a maioria de nós realmente necessita de ensino para dar substância a nossas ideias; sem ele, perdemos rapidamente o interesse, sem assegurar, portanto, nenhum aperfeiçoamento, nem autoexpressão, nem criatividade. Em suma, na minha opinião, desenhar não é simplesmente uma questão de autoexpressão espontânea; temos de aprender habilidades e técnicas básicas. Nos primeiros anos conseguimos apreender bastante com pouco ou nenhum ensino formal. Mais tarde, porém, nossa ideia (*sic*) do que constitui um bom desenho ultrapassa muito nossas habilidades. Sem ensino, a maioria não consegue desenhar; perdemos interesse e desistimos por completo (COX, 2007, p. 8).

Neste sentido, podemos concluir que o professor deve oferecer mais orientações aos alunos e mais ensino de desenho, mas antes de tudo, é necessário saber como o desenho se desenvolve: “que tipos de habilidades estão envolvidas, quais as habilidades que as crianças desenvolvem por si mesmas e quais as que precisam lhes ser ensinadas” (COX, 2007, p. 8-9). É fundamental que a professora encontre o equilíbrio em sua didática, em sua forma de ensinar. Conhecendo os limites da sua prática, sabendo até onde ela poderá ir, até onde poderá interferir, auxiliar, opinar ou deixar seus alunos livres.

## CONCLUSÕES

Conclui-se que desenhar é “conversa”, comunicação, expressão de sentimentos, um diálogo incessante de cada ser com si próprio e com os outros. Através do desenho a criança aprende quem é, como é o mundo a sua volta, quem são as pessoas que convivem com ela. Desenhar é aprendizado, interpretação e interação com o mundo em que se vive. Um eterno criar-se e recriar-se.

Desenhar é uma atividade que requer arte e domínio de determinadas técnicas, os quais, como no campo da música, mesmo grandes artistas têm de adquirir e praticar. A maioria das pessoas talvez nunca seja talentosa como os verdadeiros grandes artistas, porém muitas entre nós poderiam aprender a fazer um desenho razoavelmente bom. Deveríamos ser capazes de ensinar às crianças técnicas básicas de desenho, e poderíamos fazê-lo sem sacrificar sua criatividade e sem cair na armadilha de levá-las a obter apenas soluções invariáveis e imagens estereotipadas (COX, 2007, p. 12).

Desenho é uma criação carregada de subjetividade, de criatividade, o que pressupõe que as pessoas podem desenhar, traçar, rabiscar, produzir. E que quando se ouve a frase “Eu não sei desenhar”, é perceptível que ela se refere a um só paradigma de desenho, isto é, a uma tentativa de representar as coisas exatamente como elas são na realidade.

Na educação contemporânea, o que importa no desenho é o desenvolvimento das possibilidades de construção de uma linguagem própria e criativa por parte da criança. Nesse sentido, é necessário que a criança viva a arte, a experimente, e é fundamental que o professor desenvolva um olhar de pesquisador, um olhar além do horizonte, que valoriza o desenho de forma mais ampla, tanto no seu fazer e compreender como na sua forma de ensinar.

A criança precisa de um espaço para viver a arte na escola; ela precisa de oportunidade para criar, explorar, fazer, se expressar e comunicar o que sente e o que pensa. Não deve ser retirada da criança a oportunidade de fazer algo que tenha marcas pessoais.

Com o passar dos anos, a produção artística transformou-se e o ensino do desenho também se modificou. Desenhar se aprende e muitas são as maneiras de ensinar a desenhar. É papel do professor, nesse âmbito, ser um mediador entre o aluno e o conhecimento, o que envolve ser um intermediário com relação ao desenvolvimento/conhecimento da Arte.

Todos são capazes de criar, para que isso ocorra é necessário oferecer oportunidades e ferramentas. “O ensino de artes na escola e nos anos iniciais é tão importante quanto qualquer outro componente curricular, pois colabora com a aprendizagem dos demais conhecimentos, inclusive na alfabetização (MÖDINGER *et al.*, 2012, p. 20).

Neste sentido, o ensino de arte inserido no processo de aprendizagem deve ter significado e fazer sentido. O ensinar arte, o ensinar a desenhar, envolve experimentação e contextualização, um se relacionando com o outro. E as atividades realizadas em sala de aula também devem envolver ação e reflexão, para que assim o processo de ensino-aprendizagem de Artes não seja apenas fruto de ações mecânicas, mas se torne um aprendizado significativo.

Como foi possível perceber, segundo Mödinger *et al.* (2012), não há certo e errado em um desenho; as pessoas desenham conforme o seu próprio desenvolvimento, a partir das experiências que têm ou tiveram. Por isso o ensino de Arte não deve ser conteudista, fragmentado, e devemos deixar a criança experimentar, fazer, sair do mundo dos desenhos estereotipados. Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), é preciso valorizar a diversidade de vivências e saberes – culturais, sociais, individuais, coletivos.

É fundamental redescobrir o espaço do desenho na escola e nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitando que o professor também redescubra seu próprio desenho. Arte é linguagem, é expressão de saberes culturais e sociais e, por isso, torna possível às crianças a prática de seu potencial criativo, produtivo e imaginativo.

Toda criança nasce com um potencial de sensibilidade, e, na escola, essa sensibilidade juntamente com a criatividade devem ser “cultivadas”. É necessário proporcionar aos alunos experiências significativas e reforçar a importância do ensino de Artes e do desenho na escola. Exercitar a capacidade de criação nas aulas de Artes nos anos iniciais é um direito de todas as crianças, cabendo ao professor conduzir e estimular tais experiências.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Marina Neves Silva. *Criação, imaginação e expressão da criança: caminhos e possibilidades do desenho infantil*. Orientador: Profa. Dra. Lucia Helena Pena Pereira. Coorientador: Prof. Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira. 2013. 140p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. Departamento de Ciências da Educação. Universidade Federal de São João Del Rey–UFSJ, São João Del Rey, MG, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. BNCC. Educação é a base. Conselho Nacional de Secretaria de Educação – CONSED. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 dez. 2019.
- BUORO, Andréa Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CASTRO, N. R. de. *O desenho infantil e a avaliação escolar da criança*. Portal Educação [on-line]. Local, Data. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/o-desenho-infantil-e-a-avaliacao-escolar-da-crianca/41049>. Acesso em: 30 mai. 2019.
- COSTICHE, Samuel Willian Schwertner; TESSARO, Nathália Bender; SPECK, Raquel Angela. *A pesquisa como metodologia de ensino*. Revista Pensar a Educação em Pauta – Um Jornal para a Educação Brasileira, [Brasil], 05 de julho de 2018. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-pesquisa-como-metodologia-de-ensino/>. Acesso em: 12 set. 2018.
- COX, Maureen. *Desenho da criança*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- CUNHA, E. L. *Metodologias de ensino em artes visuais*. Belo Horizonte: INNOVATIO-CEAD-EBA/UFMG, 2012. Entrevistas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bOF4CKCISy4&feature=youtu.be>. Acesso em: 26 ago. 2018.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: o desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1993.
- DUARTE, M. L. B. *Desenho infantil e visualidade - uma concepção de esquema gráfico e de esquema gráfico tátil-visual*. In: XXº Encontro Nacional da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), 2011, Rio de Janeiro. "Subjetividades, utopias e fabulações", Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p. 923-935.
- EDWARDS, Betty. *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- FERRAZ, Heloísa; FUSARI, Maria F. De Resende. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

FRONER, Yacy-Ara. *Pesquisa em/sobre ensino de Artes Visuais*. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.). *Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

HANAUER, Fernanda. Riscos e Rabiscos – *O desenho na Educação Infantil*. *Revista Perspectiva*, Erechim, v. 37, n. 140, p. 73-82, dez./2013. Disponível em: [http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140\\_374.pdf](http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_374.pdf). Acesso em: 05 dez. 2019.

LARROSA BONDÍA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Universidade de Barcelona, Espanha. Trad. de João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 set. 2018.

MARTINS, Luiz Geraldo Ferrari. *A etimologia da palavra desenho (e design) na sua língua de origem e em quatro de seus provincianismos: desenho como forma de pensamento e de conhecimento*. In: XXX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, ag./set. 2007, p. 1-11. Anais eletrônicos [...]. Santos/SP: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1866-1.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MAZZAMATI, Suca Mattos. *Ensino de desenho nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e propostas metodológicas*. São Paulo: Edições SM, 2012.

MÉREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. Porto: Ed. do Minho, 2006.

MÖDINGER, Carlos Roberto *et al.* *Práticas Pedagógicas em Artes: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

NEVES, E. D'A. *Artes visuais: a criança, o desenho e a expressividade infantil*. (Artigo de Conclusão do Curso de Pedagogia). Faculdade Alfredo Nasser. Aparecida de Goiânia, Goiás, 2010. Disponível em: <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/ARTES%20VISUAIS%20A%20CRIAN%20C3%87A,%20O%20DESENHO%20E%20A%20EXPRESSIVIDADE%20INFANTIL%20-20Esmerinda%20Neves.pdf>. Acesso em: 29 maio 2019.

NORMALIZAÇÃO DOCUMENTÁRIA. *Biblioteca FCT. UNESP*. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/docentes/carto/JoaoFernando/OTC/APRES\\_STBD\\_CARTO017.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/carto/JoaoFernando/OTC/APRES_STBD_CARTO017.pdf). Acesso em 25/03/2019.

OLIVEIRA, M. C. M. de; SIMÃO, G. T. *Educar pela arte: a proposta de uma aprendizagem escolar*. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.20, p. 106 - 119, dez. 2005. p.p 106-119. Disponível em [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4849/art11\\_20.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4849/art11_20.pdf). Acesso em: 30 maio 2019.

- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. Disponível em <https://pt.slideshare.net/Recursosparaquadrinistas/criatividade-e-processos-de-criao-fayga-ostrower>. Acesso em: 24 dez. 2019.
- PERCÍLIA, Eliene. *Desenho*. Brasil Escola [on-line]. [Brasil], 2019c. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/artes/desenho.htm>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- PERONDI, Dario José; TRONCA, Dinorah Sanvitto; TRONCA, Flávia Zambon. *Processo de alfabetização e desenvolvimento do grafismo infantil*. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.
- PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, Jean. *A formação dos símbolos na criança*. Imitação, Jogo e Sonho. Imagem e Representação. 3. ed. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1990.
- PILLAR, Ana Alice Dutra. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.
- PIMENTEL, L. G. *Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte*. *Revista GEARTE*, [S.l.], v. 4, n. 2, ago. 2017. ISSN 2357-9854. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/gearte/article/view/71493/43534>. Acesso em: 15 set. 2018.
- PIMENTEL, L. G. *Processos artísticos como metodologia de pesquisa*. Ouvir ou Ver [Online], v. 11, n.1, p. 88-98, jan./jun. 2015.
- PIMENTEL, L. G. Metodologias do ensino de Artes Visuais. *In: Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais*. Vol.1. Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2007, p. 25-37.
- REY, S. *Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais*. *PORTO ARTE: Revista de Artes Visuais*, [S.l.], v. 7, n. 13, abr. 2012. ISSN 2179-8001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27713/16324>. Acesso em: 25 mar 2019.
- RICKEN, D.; SOUZA, M. I. P. O. *O estereótipo gráfico e a sua influência no desenho da criança. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Versão On-line. Cadernos PDE. v.1. Universidade Federal de Londrina. PR, 2013.
- SANTOS, M. A. A. dos; COSTA, Z. *A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento*. *XV Seminário Internacional de Educação*. Educação e Interdisciplinaridade percursos teóricos e metodológicos. (Artigo online) Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf>. Acesso em 30 maio 2019.
- SANZ, Paulo Tarso Cheida. *Pedagogia do desenho infantil*. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2009.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. Florianópolis, 2005.

STENHOUSE, Laurence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.